

Министерство науки и высшего образования
Шадринский государственный педагогический университет
Кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии

*К 20 летнему юбилею кафедры коррекционной
педагогики и специальной психологии*

**КЛАССИЧЕСКИЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ
К КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
С УСЛОВНО НОРМАТИВНЫМ РАЗВИТИЕМ
И С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

Материалы всероссийских психолого-педагогических чтений

Шадринск
2019

© ШГПУ, 2019

© Тютюева И.А., составление, 2019

Об издании – [1](#), [2](#)
[Содержание](#)

УДК 376
ББК 88.7
К476

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Шадринского государственного педагогического университета от 20.11.2019 года, протокол № 4

Рецензенты:

Быкова Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

Язовских Марина Александровна – заместитель заведующего по методической работе МБДОУ «Детский сад № 10 «Умка»

Составитель и редактор: канд. психол. наук, доцент И.А. Тютюева.

К476 Классические и инновационные подходы к коррекционной работе с детьми с условно нормативным развитием и с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : к 20 летнему юбилею каф. коррекц. педагогики и спец. психологии : материалы всерос. психол.-пед. чтений / Шадр. гос. пед. ун-т ; сост. и ред. И.А. Тютюева. – Электрон. текст. дан. (1,67 Мб). – Шадринск : ШГПУ, 2019. – 242 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: IBM PC; программа для чтения PDF-формата; дисковод CD-ROM; мышь. – Загл. с экрана.

В сборнике материалов всероссийских психолого-педагогических чтений, проходивших 05 апреля 2019 года в рамках проведения юбилейных мероприятий, посвященных 20-летию кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, представлены статьи по актуальным вопросам использования современных методов и технологий в работе педагогов и психологов, а также изучения проблем коррекционно-образовательного процесса в работе специалистов с детьми с нормальным развитием и ограниченными возможностями здоровья на разных возрастных этапах.

В данный сборник вошли статьи ученых-исследователей, психологов-практиков, педагогов, студентов психолого-педагогических специальностей, раскрывающие сущность обсуждаемых проблем.

Материалы опубликованы в рамках внутривузовского гранта «Консолидация усилий специалистов в процессе психолого-педагогического сопровождения обучающихся с разными вариантами развития в условиях цифровизации образования – как ответ на большие вызовы времени» приказ № 46 от 19.02.2019 г.

Материалы сборника могут быть полезными преподавателям, аспирантам, студентам, работникам системы образования (дефектологам, логопедом, психологам, учителям, воспитателям, руководителям учреждений) и конечно родителям. Материалы статей могут быть рекомендованы слушателям курсов повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Материалы публикуются в авторской редакции. Организаторы мероприятия не несут ответственность за неточности и несоответствие ссылок оригиналу.

УДК 376

ББК 88.7

© ШГПУ, 2019

© Тютюева И.А., составление, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ЧАСТЬ I. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ..... 6

Алексеев И.А., Гунтик Н.Н. Использование интеллектуальных карт в логопедической работе по формированию словообразования существительных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня..... 6

Замиралова Е. А. Развитие связной самостоятельной речи у обучающихся на основе аудиовизуального курса верботонального метода..... 17

Калинина О.В., Кравчук А. Б. Обогащение активного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством развития словаря синонимов 31

Купашева Т.С. Особенности письменной речи у младших школьников с нарушением зрения 36

Милованова Л.А., Разливинских И.Н. Формы межпредметной интеграции в процессе обучения младших школьников 44

Неустроева Е.С., Сивцова Т.А., Тютюева И.А. Изобразительная деятельность детей дошкольного возраста, как одна из предпосылок к овладению навыком письма 51

Самылова О.А., Масленникова Д.К. Проблема обучения письменной речи младших школьников..... 56

Скареедина Л.В., Соловьёва Т.И. Детская анимация, как современный вид творчества и развития детей с ограниченными возможностями 600

Скоробогатова Н.В., Неустроева Е.С. Специфика нарушений письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью 7979

Теребенина Н.В. Использование интеллектуальных карт в развитии речевых способностей старших дошкольников..... 88

Тютюева И.А., Корякина Е.В. Выявление трудностей у младших школьников при дисграфии 93

Тюстина Е.С., Тютюева И.А. Обучение грамоте детей дошкольного

возраста при логопункте.....	104
Юдина В.А. АРТ – терапевтические техники в работе с детьми с ОВЗ .	112
ЧАСТЬ II. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И НОВЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА И ПЕДАГОГА.....	123
Абрамова С. В. Применение инновационных технологий в работе с детьми имеющими общее недоразвитие речи в условиях логопункта ДОУ	123
Алексеев И.А., Вебер А.А. Изучение особенностей профессионального самоопределения подростков с умеренной отсталостью в процессе взаимодействия специалистов высших и специальных образовательных учреждений	129
Алексеев И.А., Шкипор Д.В. Информационные технологии, как эффективный способ коррекции речи детей	136
Андреева Ю.Б. Оптимизация эмоционального состояния посредством работы с мандалой.....	140
Бякова Н.В. Новые подходы к профессиональной ориентации школьников	144
Едиханова Ю.М. Использование глинотерапии в работе с неблагоприятными эмоциональными состояниями	151
Истомина С.В. Тренинг как эффективная форма работы педагога – психолога.....	156
Капустина Н.Г. Инновационный подход к отбору содержания курса «Культура мышления».....	164
Колмогорцева Н.Н. Использование метафорических ассоциативных карт и психологических трансформационных игр в работе с подростками	174
Коновалова О.В. Использование гимнастики мозга в работе педагогов	184
Кропачева М.Н. Применение информационных технологий в работе с детьми с задержкой психического развития.....	189
Лихачева Н.Л., Головина Н.С. Развитие памяти в процессе обучения старших дошкольников с умственной отсталостью	196

Лубина В.В., Белькова А.А., Корневских Т.Т. Использование игровых технологий по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста	202
Меркулова Ю.А. Содержание, формы, методы деятельности классного руководителя.....	212
Назаревич О. С. Возможности использования проективного рисунка в работе педагога-психолога с детьми с ОВЗ.....	218
Чебыкина О.А. Метод рефлексии как составляющее экологической культуры младших школьников	226
Юдина В.А. Применение фототерапии как инновационного метода в психокоррекционной работе специального психолога	233
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	238

ЧАСТЬ I. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Алексеев И.А., Гунтик Н.Н.

Использование интеллектуальных карт в логопедической работе по формированию словообразования существительных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Многочисленные исследования в области лингвистики, психолингвистики, возрастной психологии выявили значительную роль усвоения процессов словообразования для нормального развития устной речи дошкольников. Было доказано, что от полноценного овладения словообразованием зависит не только состояние лексической системы языка, но и развитие языковой компетенции ребёнка и его речевой коммуникации в целом. Анализируя речевые проявления детей с нормальной речью, учёные определили закономерности, последовательность и этапы становления словообразовательной системы языка в онтогенезе [2].

Т.В. Волосовец рассматривала словообразование как «особый участок языковой системы», а А.А. Шахматов, не отрицая, что центральной единицей языка является слово, в перечень значимых частей речи вводил и некоторые морфемы (например, префиксы пре-, на- и т.д.), подчеркивая их семантическую яркость. Выявление проявлений и характера несформированности словообразовательных операций у дошкольников с ОНР необходимо для разработки теоретического обоснования включения в логопедическую работу разделов, направленных на развитие осознанных навыков и умений словообразования, а также на правильное понимание и использование производных слов [4,5].

Проблемой словообразования, причинами и формами ее нарушения, а

также способами коррекции занимались многие известные ученые (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.В. Туманова и т.д.). Тем не менее, явно не хватает работ дифференцированно подходящих к работе с разными группами детей с общим недоразвитием речи. К общему недоразвитию речи относят детей с дизартрией, ринолалией, алалией и другими тяжелыми поражениями речевой деятельности, но есть и такие дети, недоразвитие речи которых легко устранимо [6].

По мнению Т.А. Ткаченко, А.М. Леушиной наиболее эффективный метод в обучении детей с общим недоразвитием речи это – наглядность. Рассматривание предметов, картин помогает детям называть предметы, их характерные признаки, производимые с ними действия [12,13].

Один из наиболее эффективных методов наглядности в обучении, являются интеллектуальные карты. Интеллектуальные карты – это система методов и приемов, обеспечивающих успешное освоение детьми знаний об объекте, его свойствах, эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации, и конечно развитие речи [2].

В современной лингвистике, психологии, психолингвистике, общей педагогике овладение детьми словообразованием родного языка признается весьма важным и рассматривается в свете развития языковой способности и речевой коммуникации ребенка в целом. Однако вплоть до настоящего времени в логопедии оставался нерешенным целый круг проблем, связанных с изучением словообразования у детей с общим недоразвитием речи, его влиянием на развитие их устной и письменной речи, разработкой научно обоснованных методов формирования навыков словообразования у детей данной категории.

Цель нашего исследования – это изучить особенности словообразования существительных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и разработать логопедическую технологию по их формированию с применением интеллектуальных карт.

В мир дошкольных технологий, интеллект – карты пришли благодаря кандидату педагогических наук В.М. Акименко, которая предложила использовать этот метод для развития связной речи у детей [2].

Интеллектуальная карта – это уникальный и простой метод запоминания информации, с помощью которого развиваются как творческие, так и речевые способности детей и активизируется мышление. Данный метод помогает пробудить у ребёнка способность к изображению окружающего мира, помогают структурировать информацию, которую ребенок предстоит усвоить, разбить ее на конкретные образные единицы.

Существуют общие требования к составлению интеллект – карты:

- главная идея обводится в центре страницы;
- лист располагается горизонтально;
- писать надо разборчиво печатными заглавными буквами.

Для каждого ключевого момента проводятся расходящиеся от центра ответвления (в любом направлении), используя ручки, карандаши или фломастеры разного цвета.

- каждая мысль обводится;
- В процессе моделирования добавляются символы и иллюстрации;
- наглядность представлена в виде предметов, объектов, рисунков и т.д.

Полезные свойства интеллект-карт:

Наглядность. Вся проблема с ее многочисленными сторонами и гранями оказывается прямо перед вами, ее можно окинуть одним взглядом.

Привлекательность. Хорошая интеллектуальная карта имеет свою эстетику, ее рассматривать не только интересно, но и приятно.

Запоминаемость. Благодаря использованию образов и цвета интеллект-карта легко запоминается.

Своевременность. Интеллект – карта помогает выявить недостаток информации и понять, какой информации не хватает;

Творчество. Интеллект - карта стимулирует творчество, помогает найти нестандартные пути решения.

Возможность пересмотра. Пересмотр интеллект - карт через некоторое время помогает усвоить картину в целом, запомнить ее, а также увидеть новые идеи.

В речевом развитии применяют интеллект-карты в нескольких направлениях:

1 – направление: сбор материала о предмете или объекте. Создание интеллект – карты в ходе обсуждения предмета или темы. Выполняя данное задание пополняется активный и пассивный словарь, развиваются процессы мышления – анализ, синтез, аналогия, обобщение. Работа проводится, как индивидуально, так и фронтально.

2 – направление: закрепление и обобщение материала. Создание обобщенной интеллект - карты может являться итоговой работой по изученным темам. Выполняя данное задание, дети развивают умение выделить главную мысль, припоминание изученного или выявление уровня знаний, пополняется активный и пассивный словарь по изученной лексической теме, развиваются умения составлять и распространять предложения. Работа проводится, как индивидуально, так и фронтально.

1 вариант: обозначается тема занятия (фрукты, домашние животные, цветы и т.п.) [7].

Дети называют слова-существительные и изображают то, что относится к теме. К каждому существительному подбираются слова-признаки.

2 вариант: к каждому существительному подбираются слова-признаки и слова-действия. Дети по составленной интеллект-карте при любом варианте составляют предложения.

3 – направление: развитие связной речи. Составление и распространение предложений и рассказов по интеллект-карте. Выполняя данное задание, дети учатся самостоятельно и последовательно излагать свои мысли, становятся

более активными при разговоре, формируются умения отвечать на вопросы распространено, словарь становится точен и разнообразен.

Использование в работе метода интеллект-карт позволяет достичь положительной динамики в речевом развитии: пополнить словарный запас; улучшить лексико - грамматическую структуру речи; дети научаются связно, последовательно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. С ее помощью дети быстрее и легче запоминают и вспоминают нужные факты [1, 2,3].

В современном мире с большим потоком информации, применение интеллект-карт в образовательной деятельности даёт огромные положительные результаты. В условиях реализации ФГОС использование интеллект-карты позволяет осуществлять интеграцию областей. Данный метод является универсальным способом познания окружающего мира и знаний, накопленных человеком, а также формирует преемственность между детским садом и школой.

Словообразование раздел языкознания в широком смысле, подраздел грамматического строя речи. Словообразование существительных один из самых сложных разделов грамматики в силу того, что существительные наиболее распространены в русском языке.

У детей с ОНР III уровня наблюдалась несформированность словообразовательных моделей, неусвоение значений некорневых морфем, нарушения семантического и формально-языкового компонентов словообразования. Недостаточный практический навык применения способов словообразования обедняет пути накопления словарного запаса, не дает ребенку возможности различать морфологические элементы слова.

Один из наиболее эффективных методов наглядности в обучении, являются интеллектуальные карты. Интеллектуальные карты – это система методов и приемов, обеспечивающих успешное освоение детьми знаний об объекте, его свойствах, эффективное запоминание, сохранение и

воспроизведение информации, и конечно развитие речи [1].

На этапе констатирующего эксперимента нами исследовалось состояние словообразования существительных у детей старшего дошкольного возраста, имеющих нормальный уровень речевого развития (НУР) и имеющих ОНР III уровня по заключению городского ПМПК в количестве 20 человек (по 10 человек соответственно).

Для организации констатирующего эксперимента были применены традиционные методики, принятые в логопедии, разработанные Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной и систематизированные Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой [8,9,10].

Проведя анализ психолого-педагогических характеристик обследуемых детей, мы сделали заключение, что у обследуемых детей с ОНР III уровня наблюдались выраженные нарушения мотивации, речевой активности, отмечались особенности эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов в большей степени, чем у детей с НУР.

У 50% детей с НУР и у 20 % детей с ОНР III уровня наблюдается высокий уровень развития навыка образования существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов. Дети верно образуют слова. 50 % детей с ОНР так же как и 50% детей с НУР показали средний уровень развития данного навыка. Дети не всегда верно подбирали слова, наблюдался поиск правильного ответа, что говорит о сформированности языкового чутья у детей. Дети допускали ошибки в ответах, но тут же исправляли допущенную ошибку, что позволило нам отнести навык детей к словообразованию к среднему уровню сформированности. 20 % детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня показали низкий уровень словообразования существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, а у детей с НУР низкого уровня словообразования существительных отмечено не было. Таким образом, способность образовывать существительные с помощью суффиксов уменьшения у детей должна быть сформирована в норме.

Словообразование уменьшительно-ласкательных существительных у дошкольников с ОНР III уровнем показывает недостаточную сформированность этого процесса. У исследуемой категории детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня наиболее сформированными являются словообразовательные модели с использованием суффиксов: *-очк-*, *-ок-*, *-ик-*. Менее сформировано словообразование с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов: *-ок-*, *-к-*.

При образовании названий детенышей животных 30 % детей старшего дошкольного возраста с НУР показали высокий уровень выполнения задания. Дети быстро и правильно давали ответы, 70 % детей с НУР продемонстрировали средний уровень способности образовывать названия детенышей. Низкий уровень сформированности способности образовывать названия детенышей никто из детей с НУР не продемонстрировал.

Высокий уровень развития способности образовывать названия детенышей у детей с ОНР III уровень не продемонстрировал не один обследуемых детей, средний уровень показали 40% детей с ОНР и 60% продемонстрировали низкий уровень развития навыка образовывать названия детенышей. В целом как у детей с НУР, так и у детей с ОНР отмечается тенденция снижения показателей, то есть данный навык детям дается с трудом.

Третьим этапом мы обследовали способности образовывать названия профессии у детей старшего дошкольного возраста с НУР и с ОНР III уровня.

Все дети (НУР и ОНР) достаточно хорошо справились с заданиями и получили высокие показатели. Так 80% детей с НУР показали высокий уровень сформированности навыка образовывать названия профессии и только 20% детей с НУР показали средний уровень развития обследованного навыка словообразования.

Дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в 100% случаев продемонстрировали средний уровень сформированности навыка образовывать названия профессии. Таким образом, данный навык является самым

сформированным из всех обследованных у детей старшего дошкольного возраста.

На основе полученных данных нами была разработана коррекционно-логопедическая программа, направленная на развитие предметной лексики детей с ОНР.

После реализации коррекционных занятий мы вновь провели обследование детей по тем же методикам, что и на этапе констатирующего эксперимента.

После проведения коррекционной работы наблюдается динамика в развитии навыка образования существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов: с 20% до 50% вывился высокий уровень развития навыка словообразования. Дети верно выполняли задания, не допускали ошибок, не обращались за помощью к логопеду.

Средний уровень на этапе констатации демонстрировали 60% испытуемых, после коррекции средний уровень продемонстрировали 50% испытуемых. Дети допускали незначительные ошибки в ответах. Низкий уровень никто из испытуемых не продемонстрировал после коррекции, на этапе констатации этот уровень продемонстрировали 20% испытуемых.

Высокий уровень развития способности образовывать названия детенышей у детей с ОНР III уровень не продемонстрировал ни один из испытуемых детей, как на этапе констатирующего эксперимента, так и после коррекционных мероприятий. Детям по-прежнему сложно называть детенышей птиц: *лебедь-лебеденок, кукушка-кукушонок*.

Средний уровень показали 70% детей с ОНР (до коррекции 40%). Дети справились с заданием, но либо допускали ошибки, которые пытались исправить, либо требовалась помощь со стороны экспериментатора (так Маша, в словообразовании допускала супплетивизм - *собачонок, волчонок, белянок, ой, белчонок, нет....бельчонок*).

Низкий уровень продемонстрировали 30% испытуемых (до коррекции –

60%). Дети не смогли справиться с заданием.

Значимые различия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III наблюдаются по способности образовывать названия профессии. До коррекции 100% испытуемых продемонстрировали средний уровень сформированности навыка образовывать названия профессии, после коррекции только 3 испытуемых не перешли со среднего уровня на высокий уровень. Дети с высоким уровнем выполняли задания успешно, точно называя названия профессии.

Проведенное исследование позволило сделать выводы о развитии словообразовательных операций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, которые характеризуются отсутствием лексических замен; незначительной заменой словообразования словоизменением; при образовании названий детенышей животных отмечалось незначительное число ошибок, проявляющихся в воспроизведении уменьшительно-ласкательной формы названия взрослого животного; при образовании приставочных глаголов отмечались единичные случаи замены одной приставки другой. Наиболее сложным для детей по-прежнему осталось задание на образование сложных слов.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента подтвердили современные научные исследования в том, что формирование словообразования при ОНР имеет специфические особенности и отличается от детей с нормальным речевым развитием. В процессе исследования были выявлены специфические особенности в становлении процессов словообразования в условиях речевого дизонтогенеза, проявляющиеся в: значительной задержке развития и стабильно низких параметрах овладения словообразовательными представлениями, знаниями, умениями и навыками в дошкольном возрасте; неравномерности и своеобразии в овладении словообразовательными морфемами как языковыми знаками и операциями с ними на этапах восприятия, планирования и моторной реализации речевой

программы [7].

Исходя из сформулированных выводов, мы, опираясь на методические разработки и рекомендации Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Л.Ф. Спировой, А.В. Ястребовой, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, С.Н. Цейтлин, Т.В. Тумановой, отобрали все доступные методы и приемы по коррекции нарушений словообразования у дошкольников с ОНР III уровня и объединили их в одну общую технологию, включив в коррекционный процесс. Данная технология объединила теоретические положения, содержательный компонент обучения, дидактические условия и методические приемы, обеспечивающие функционирование представленной технологии. В нашу технологию были подобраны разнообразные приемы, упражнения, игры по развитию навыков словообразования у детей с ОНР III уровня [8,9,10,11,14].

Интеллектуальная карта – это уникальный и простой метод запоминания информации, с помощью которого развиваются как творческие, так и речевые способности детей и активизируется мышление. Данный метод помогает пробудить у ребёнка способность к изображению окружающего мира, помогают структурировать информацию, которую ребенок предстоит усвоить, разбить ее на конкретные образные единицы.

Существуют общие требования к составлению интеллект-карты:

- главная идея обводится в центре страницы;
- лист располагается горизонтально;
- писать надо разборчиво печатными заглавными буквами.

Эффективность логопедической работы по развитию словообразования у дошкольников с ОНР III уровня определяется тем, что она строилась с дифференцированным воздействием с учетом уровня сформированности словообразования, общих и специфических особенностей развития этого навыка, в тесной взаимосвязи с развитием лексики и познавательной деятельности детей.

Анализ результатов формирующего эксперимента подтвердил

обоснованность и продуктивность реализации специально разработанной методики коррекции словообразования у детей с недоразвитием речи. В результате обучения дошкольников с недоразвитием речи III уровня с использованием разработанной технологии наблюдалась положительная динамика развития навыков словообразования.

Таким образом, эффективность нашей логопедической технологии доказана. Гипотеза нашего исследования нашла свое подтверждение в результате проведенной работы. Все поставленные нами задачи были решены.

Список использованных источников

1. Акименко, В.М. Новые логопедические технологии [Текст] / В.М. Акименко. – Рн/Д: Феникс, 2008. – 105 с.
2. Арушанова, А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника [Текст] / А.Г. Арушанова – М. : ТЦ Сфера, 2011. – 80 с.
3. Бойкова, С.В. Развитие лексики и грамматического строя речи у дошкольников [Текст] / С.В. Бойкова – СПб. : Каро, 2007. – 100 с.
4. Волкова, С.Н. Методический комплект «Формирование навыка словообразования имен существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи» [Текст] / С.Н. Волкова, М.В. Пустовалова // Логопед в детском саду. – 2015. – № 2. – С. 44-60.
5. Волосовец, Т.В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Т.В. Волосовец – М., 2007. – 224 с.
6. Жукова Н.С. и др. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург, 2011. – 320 с.
7. Задорожная, Т.В. Конспект логопедического занятия по теме : Дикие животные наших лесов [Электронный ресурс] / Т. В. Задорожная // Дошкольник
8. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст]

/ Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб., 2009. – 160 с.

9. Туманова, Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] : моногр. / Т.В. Туманова ; Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова. – М. : Альфа, 2012. – 113 с. : ил. – Библиогр.: С. 104-112.

10. Туманова, Т.В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.В. Туманова. Дис. доктора пед. наук. – М., 2005. – 397 с.

11. Туманова, Т.В. К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.В. Туманова // Дефектология. – 2004. – № 5. – С. 34-41.

12. Ткаченко, Т.А. Формирование лексико-грамматических представлений [Текст] / Т.А. Ткаченко. – М. : Гном и Д, 2008. – 48 с.

13. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет [Текст] / Т.А. Ткаченко – М. : «Издательство Гном и Д», 2012. – 52 с.

14. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева. - М., 1999.

Замиралова Е. А.

Развитие связной самостоятельной речи у обучающихся на основе аудиовизуального курса верботонального метода

Бурное развитие науки, информационных технологий и скорость усвоения их детьми, вызывает необходимость перестраивать учебный процесс. Это не исключает пересмотра содержания, целей и задач его. Требуется интегрированный подход к учебному процессу для формирования личности глухого школьника с учетом личностно-ориентированного подхода.

Целью проводимого исследования было – развитие и образование воспитанников в условиях усвоения учебной программы с опорой на слухозрительное восприятие материала.

Развитие и становление личностных качеств; общее развитие (знания об окружающей действительности, формирование умственных действий, воли чувств); развитие речевой деятельности (монологической, диалогической, письменной речи); обучение чтению и письму, формированию слухозрительного восприятия речи, элементарной учебной деятельности.

Предположительно личностные качества глухого ребенка необходимо формировать через нетрадиционные формы обучения. При отборе содержания образования нужно учитывать фундаментальность дидактики, методологии. При развитии межпредметных связей возникала проблема интеграции, т.е. объединение в одном учебном предмете обобщенных знаний из нескольких научных областей. По этому вопросу много разногласий, нет четких рекомендаций в проведении уроков и организации курсов для учителей.

Слухозрительное восприятие и распознавательная деятельность слов способствует развитию связной самостоятельной речи, способствует общему развитию, общепредметному значению. Учитель практик проводит с этой целью интегрированные уроки. Определяя, в каком объеме, на каком уровне усвоения и направлении следует осуществлять обучение.

Большое внимание уделяется различным технологиям. На уроках развития слухового восприятия и формирование произносительной стороны речи широко используется Аудиовизуальный Верботональный Курс (АВК). Большое значение придается отбору эффективных приемов и способов при проведении урока для развития речи, самостоятельного получения новых знаний, развития познавательной активности [3].

Программа 9а класса составлена на основании нормативных документов Федерального закона РФ, Базисного учебного плана, Приказов Минобрнауки России, Приказа по Курганской области, Постановления, Устава школы,

Учебного плана школы.

Рабочая программа по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи составлена на основе:

1. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 1 вида (для неслышащих детей) [1,4].
2. Авторской программы по аудиовизуальному курсу (1 дополнительный – 11 классы), разработанной педагогами школы № 11.

В программе имеются разделы: пояснительная записка, место предмета в учебном плане. В учебном плане на индивидуальные занятия по РРС и ФПСР отводится 3 часа на каждого ученика. В 9а классе по списку 5 учеников, всего за год – 170 ч. Программа разъясняет, что при использовании аппаратуры стационарно-коллективного типа и аппаратуры индивидуального пользования формируется слуховая функция учащихся с опорой на остаточную слуховую функцию в ходе специально слуховой тренировки. Основу формирования речевого слуха составляют умения глухого школьника воспринимать определённый речевой материал на слух и слухо-зрительно, воспроизводить его, действовать адекватно воспринятому.

Тематическое планирование по РРС спланировано по четвертям, включено 13 программных тем разной тематики и направленности. Следующий раздел «Содержание программного материала» включает комплексные обследования три раза в год, стартовые и итоговые контрольные работы по каждой теме и за год. Просматривается перспективное планирование по четвертям, где пропечатано, что учащийся должен иметь понятия, умения и навыки по каждой из изучаемых тем.

Тематическое планирование по ФПСР указывает, что по программе должен соблюдать при произношении программного материала каждый учащийся.

- 1) Развитие длительного выдоха, умения правильно пользоваться речевым дыханием:

- Слитное воспроизведение слогов с постепенным их наращиванием для сочетаний взрывного и гласного типа *nanana...* до 10 – 12 слогов, для сочетаний фрикативного и гласного типа *sasasa...* до 8 слогов

- Слитное воспроизведение слов и коротких фраз (до 10 – 12 слогов), по подражанию учителю деление более длинных фраз паузами на синтагмы.

Учащиеся должны уметь:

Правильно пользоваться дыханием: слитно воспроизводить слоги (до 10 – 12), короткие фразы, делить длинные фразы на синтагмы.

2) Различение на слух и воспроизведение речевого материала по пройденным темам голосом нормальной высоты, силы, тембра (под контролем учителя и самостоятельно).

Учащиеся должны уметь:

- Произносить материал по пройденным темам голосом нормальной высоты, силы, тембра.

Различение на слух и воспроизведение модуляций голоса по силе (нормальный – громкий – тихий), сохраняя нормальную высоту и тембр.

Учащиеся должны уметь:

По подражанию учителю изменять голос по силе, сохраняя нормальную высоту и тембр.

3) Различение на слух и воспроизведение элементов ритмико – интонационной структуры речи: синтагматическое членение фразы (по подражанию учителю), ударения в двух-, трёх-, четырёхсложных словах (с помощью учителя, по надстрочному знаку и самостоятельно).

Учащиеся должны уметь:

- Различать на слух и делить фразы по темам на синтагмы.
- Соблюдать ударение в двух-, трёх-, четырёхсложных словах.

Дифференцированное воспроизведение в речи звуков, родственных по артикуляции гласных: а – о, а – э, о – у, и – э, и – ы; согласных м – п, м – б, н – т, н – д, мь – пь, мь – бь, нь – ть, нь –

дь, с – ш, з – ж, ц – ч, ц – с, ч – ш, ц – т, б – п, д – т, вь – фь, бь – п.

Учащиеся должны уметь:

- Дифференцированно воспроизводить в речи звуки: а – о, а – э, о – у, и – э, и – ы; м – п, м – б, н – т, н – д, мь – пь, мь – бь, нь – ть, нь – дь, с – ш, з – ж, ц – ч, ц – с, ч – ш, ц – т, б – п, д – т, вь – фь, бь – п.

4) Различение на слух и передача в речи повествовательной, вопросительной и побудительной интонации (самостоятельно и по графическому знаку).

Учащиеся должны уметь:

- Различать на слух повествовательную, вопросительную и побудительную интонации (под контролем учителя и по графическому знаку).

Передавать интонацию с помощью естественных средств коммуникации.

5) Воспроизведение диалогов по темам достаточно естественно, эмоционально (используя в общении естественные невербальные средства общения).

Учащиеся должны уметь:

- Достаточно естественно, эмоционально воспроизводить диалоги 1, 2, по теме и диалоги по темам.

6) Соблюдение орфоэпических правил (безударное О как А; оглушение звонких согласных на конце слов и перед глухими согласными; опускание непроносимых согласных; произнесение окончаний тся, тья как *ца*; два одинаковых соседних согласных произносятся как один долгий; слова *кого*, *чего* и окончания *-ого*, *-его* произносятся как *каво*, *чево*, *-ова*, *-ева*.)

Учащиеся должны уметь:

- Соблюдать правила орфоэпии.

Далее в программе указываются требования к уровню подготовки учащихся 9а классе по развитию речевого слуха, формированию произносительной стороны речи.

Этот материал был взят из программы и применен на практике.

Речь – является основой всякой умственной деятельности, средством коммуникации. Умением учеников сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать формируется в процессе овладения речью. Логически чёткая, доказательная, образная устная и письменная речь ученика – показатель его умственного развития.

Развитие речи – эта необходимая составная часть содержания, то звено, которое органически связывает все части начального курса языка и объединяет их в учебный предмет – русский язык. Наличие этого связующего звена открывает реальные пути осуществления межпредметных связей и создания системы занятий по развитию речи единой для уроков грамматики и правописания.

Поэтому в работе дефектологу помогает Аудиовизуальный курс Верботонального метода (АВК), разработанный и предложенный Хорватским академиком, доктором Петаром Губериной, который был создан в 1954 году. В нашей школе этот метод начал внедряться с 2000 года. Сначала в качестве эксперимента, а затем занял своё достойное место на занятиях РСВ и ФПСР, уроках чтения в начальной школе, уроках ППО. Воспитатели-новаторы адаптировали АВК на режимных моментах, экскурсиях, занятиях по внеклассному чтению.

Этот метод предназначен для разной категории детей и способствует:

1. Развитие слухового восприятия.
2. Обогащает лексическую и фонетическую сторону речи.
3. Пополняет словарный запас.
4. Учащиеся овладевают связной самостоятельной речью.
5. Дети делают перенос из одной ситуации в другую.
6. Улучшается эмоциональная окраска речи.
7. АВК повышает мотивацию к учёбе.
8. Дети запоминают ключевые фразы, пользуются фразами в самостоятельной речи.

9. Побуждается потребность в общении, выражение мысли полной фразой

10. АВК облегчает подготовку и проведение урока (это своего рода первая скорая помощь).

11. Помогает курс пополнению словаря глаголами.

12. Учит задавать вопросы.

13. Помогает пересказать текст своими словами.

14. АВК эффективно при проведении итогового урока.

Это были названы основные преимущества, которые помогают в успешности проведения урока.

По теме «Развитие связной самостоятельной речи у обучающихся на основе аудиовизуального курса верботонального метода» работаем с 2014 года. Нами была составлена программа, которая включала цель: развитие связной самостоятельной речи незлышащих школьников, умение полноценно общаться через реализацию ряда задач:

1. Поиск теоретического материала по теме.

2. Разработка приемов и способов работы по развитию связной речи незлышащих учащихся (диалогическая речь, работа по серии картинок, работа с цепным текстом, работа по полузакрытой и закрытой картинкам).

3. Разработка средств наглядности, активизирующих процесс овладения учащимися разговорной речью.

4. Обогащение и активизация словаря детей посредством использования аудиовизуального курса верботонального метода.

5. Формирование умения правильно строить грамматические конструкции.

6. Повышение мотивационной сферы по работе над связным высказыванием (рассказом).

Реализация программы предусматривала сроки:

1 этап (теоретико-диагностический): 2014 – 2015 уч. г.

2 этап (практический): 2015 – 2016 уч. г.

3 этап (обобщающий): 2016 – 2018 уч. г.

Первоначально, на первом этапе нами была изучена теория по теме, разработаны критерии оценивания связной речи учащихся, отобраны эффективные приемы и способы по развитию связной речи учащихся:

- составление диалога по сюжетным картинкам,
- последующее составление рассказа по ответам,
- перенос диалога в другую ситуацию,
- работа по открытой, полужакрытой, закрытой картинкам,
- цепной текст.

Работа над темой строилась с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика, создавались ситуации успеха с целью повышения мотивации к использованию устной речи в общении с окружающими людьми. Наряду с изучением литературы проводилась ежедневная работа по решению данной проблемы.

На втором этапе составлялись диалоги (один или два) по каждой теме, подбирались картинки, делались зарисовки из компьютерной технологии) к каждой реплике диалога в соответствии с требованиями АВК. Обязательное условие, что бы диалоги перекликались с темой и текстом. Накопленный материал оформлялся в папки по темам и по годам обучения.

По полугодиям подводились промежуточные результаты, составлялся анализ работы, в котором отражались успехи и недочеты учащихся в усвоении программных тем.

На третьем этапе проводилась каждодневная работа с текстом, диалогом, работа по открытой, полужакрытой, закрытой картинкам, работа с цепным текстом. Проводились открытые уроки, Дни открытых дверей, консультации для педагогов и родителей. На заседаниях методического объединения заслушивались отчеты, на совещаниях при директоре, педагогических чтениях делилась опытом работы по теме, готовила публикации в школьных

методических вестниках.

На каждом из этапов проводилась разъяснительная работа с родителями. Для них организовывались Дни открытых дверей. На классных собраниях родители знакомились с методикой АВК, с методикой работы по полузакрытой и закрытой картинам, с результатами творческих работ своих детей (в динамике).

Выводы по результатам работы над темой.

Составление рассказа по картине

У всех учащихся показатель выше среднего. Все знают последовательность описания картины – начало первый, второй, третий план, отношение к картине. Также учитывалась:

- связность самостоятельной речи,
- последовательность (логичность) изложения рассказа,
- связь между картинками и фразами.

У Эли Т. неплохой показатель можно объяснить тем, что мама учащейся заинтересована в учебе и помогает ребенку, они много читают. Эля всегда ходит в индивидуальных слуховых аппаратах и старается считывать с губ, опираясь на остаточный слух.

У Андрея К. и Никиты С. низкий словарный запас, который не позволяет ребятам достаточно полно пользоваться речью.

Высокий показатель у Павла А., Ивана К. Причины успешности в сохранности словаря по темам и хороший остаточный слух.

Пересказ текста (восприятие текста слухозрительно и последующий пересказ его содержания). Словарный запас с каждым годом у ребят увеличивался. Об этом говорят пиктограммы. Хороший процент всегда давали Павел А. (продуктивная память) и Иван К. (хорошие слуховые остатки). У Эли Т. средний уровень восприятия текста. Ниже среднего уровня пересказ текста у Андрея К. (низкая степень мотивации и словарный запас отстает от возрастных возможностей) и Никиты С. (память слабая, непродуктивная).

Уровень восприятия текста продолжает наращиваться от класса к классу, т.к. некоторые темы повторяются, либо тесно связаны с жизненной ситуацией.

Составление диалога по серии картинок. Показатель невысокий. Учащиеся Андрей К., Никита С. и Эля Т. не могут задать (подобрать) ключевое вопросительное слово, а также определить последовательность слов в предложении.

Большая и кропотливая работа идет над диалогом. Это была тема самообразования в течении пятилетнего периода.

Задачи, принципы, этапы АВК. Значение картинки [2].

Верботональный метод аудиовизуального курса используется на занятиях и оказывает положительное влияние на развитие самостоятельной связной речи.

Основные задачи АВК

- Приближение устной и письменной речи детей с нарушением слуха к уровню слышащих, расширение **речевого словаря**.
- Более свободное **общение** со слышащими сверстниками.
- Развитие потребности общения с окружающими слышащими людьми посредством **устной речи**.

Принципы АВК.

1. Мозг, функционирует в структурах, которые формируются в **процессе коммуникации**.
2. Основным принципом функционирования мозга является выбор оптимальных факторов языковой структуры.
3. **Разговорная речь** является основой родного языка. Мы используем устную речь, когда хотим что-то выразить. Говорящий одновременно воспроизводит и воспринимает речь. Важно, что аудиовизуальная информация отражается на воспроизведении по мере восприятия речи. Если восприятие меняется, то и речь будет меняться.
4. **Речевая ситуация** является основной формой, через которую

передается язык. Речевая ситуация дает возможность обучаться языку непосредственно, без изучения грамматических правил. Учащиеся сначала воспринимают готовые языковые структуры, которые усваиваются глобально, а затем анализируются. Это естественный путь изучения языка. Роль речевой ситуации особо важна на начальных этапах обучения, когда вербальные возможности детей с недостатками слуха небольшие. Все речевые ситуации, используемые АВК должны быть жизненными, такими, с какими дети сталкиваются в жизни.

5. **Диалогическая форма речи** – ежедневная форма коммуникации, поэтому весь курс АВК построен в форме диалога.

6. **Аудиовизуально, другими словами – звук и картинка.**

Основной языковой формой АВК является картинка, которая сопровождается звуком (речью педагога). Язык и речь воспринимаются с помощью слуха, зрения, движения. Роль картинки постепенно меняется. Вначале она необходима, а в конце изучения курса убирается, когда языковое выражение становится достаточным и полным выражением действительности.

Методика проведения АВК: *Фаза демонстрирования и запоминания; Фаза объяснения; Фаза драматизации; Фаза активизации* [2].

1этап. Демонстрирование и запоминание.

Учащиеся знакомятся с ситуацией, запоминают текст. Педагог показывает картинку и затем озвучивает её. Картинка появляется на 2-3 секунды раньше звука. Рекомендуется 2 раза подряд посмотреть и прослушать АВК. После этого учащиеся начинают повторять по картинкам фразы. При повторении учитель работает над произношением. Если дети затрудняются и не могут справиться даже с помощью учителя, возвращаемся к началу до тех пор, пока весь курс не будет усвоен. Можно отдельные слова, предложения давать, как помощь, на слух. Отдельные слова не объясняем, так как есть картинки. На этом этапе допускается замедленное произнесение учителем слов, предложений. Виды работ на этом этапе могут быть разные. Этап идет до тех

пор, пока все ученики не расскажут АВК и не соотнесут сказанное с картинкой. Это самая длительная фаза.

2этап. Объяснение.

Идет работа над уточнением и пониманием текста. Этот этап короткий (может быть 1 урок). Если первый этап отработан, то дети быстро и легко отвечают на вопросы по содержанию. Вопросов должно быть немного, так как необходимо только убедиться, что дети поняли, разъяснять отдельные слова не нужно.

3этап. Драматизация.

Эта фаза может включать в себя разные виды работ: ученики повторяют текст по ролям до тех пор, пока каждый из них не сыграет хотя бы одну роль. (Картинки можно оставить, а можно убрать или перепутать, убрать не все, потом оставить одну). Не надо требовать дословного пересказа, если ребенок выдержал грамматическую форму.

4этап. Активизация.

- Педагог задает вопросы по картинкам.
- Дети задают вопросы по картинкам друг другу.
- Педагог задает вопросы без опоры на картинки.
- Дети задают вопросы друг другу без опоры на картинки.
- Дети описывают отдельные картинки.
- Дети пересказывают текст по картинкам.
- Дети пересказывают текст без опоры на картинки.
- Педагог, а потом ученики задают вопросы, которые относятся к сходным ситуациям из жизни учеников.
- Ребята пересказывают похожие ситуации из собственной жизни.

На последнем этапе используется драматизация в новой ситуации. Диалогическая речь переходит в повседневную и наоборот. Используется письменная речь, чтение, изложения, слуховые диктанты, сочинения и т.д.

Значение картинки:

- связывает выражение с реальной ситуацией;
- помогает звуковому запоминанию;
- дает возможность понимания обыкновенных символов в языке.

Картинка не должна быть статичной, она должна быть **схематичной**:

- На картинке говорящий изображается с открытым ртом.
- Если ситуация вопросительная, рисуем вопрос.
- Если идет отрицание, картинку зачеркиваем или ставим «-».
- Облаком изображается то, о чём думает говорящий.
- Рука, часть руки обозначает слова говорящего.

1. Произношение усваивается в целом через основные элементы – интонацию и ритм.

2. Письменной формой речи АВК не пренебрегает. Она только переносится на тот период, когда учащиеся уже овладели акустической стороной речи.

Аудиовизуальный метод оказывает положительное влияние на развитие связной самостоятельной речи, на развитие слушания, лексической и фонетической прогрессии.

Реабилитация слушания и речи, развитие всех способностей ребёнка осуществляется в групповой и индивидуальной работе. В результате применения АВК дети постоянно воспринимают звук, что стимулирует слушание, а восприятие речи стимулирует речь. Таким образом, осуществляется необходимая связь в развитии слушания и речи. Ребёнок одновременно воспроизводит и воспринимает речь. Самое важное, что аудиовизуальная «информация» отражается на воспроизведении по мере восприятия речи.

Составление рассказа по диалогу

Все учащиеся усвоили алгоритм составления рассказа по диалогу. Поэтому, если диалог составлен, то и составить рассказ ни для кого из ребят не составляет труда.

Перенос в другую ситуацию

Учащимся с трудом приходится самостоятельно выбрать тему диалога, иногда необходима помощь педагога: задавать вопрос и давать ответ путем подкладывания картинок. В этом направлении еще предстоит дополнительная индивидуальная работа с каждым учащимся.

Полузакрытая, закрытая картина.

Учащиеся учатся сами задавать вопросы. Хорошо это получается у Ивана К., Павла А. и Эли Т.

Испытывают трудности при работе с диалогом и текстом в подборе вопросов Андрей К. и Никита С.

Таким образом, работа по теме «Развитие связной самостоятельной речи на основе аудиовизуального курса верботонального метода» является эффективной в обучении устной и письменной речи обучающихся, имеющих нарушения слуха.

Проведенная диагностика показала положительную динамику развития речи всех учащихся 9 класса за последние пять лет. Ребята могут самостоятельно высказывать свои мысли, чувства, обратиться с вопросом, просьбой, поддержать диалог на знакомую тему. В речи учащиеся используют прилагательные, наречия, глаголы, местоимения. Могут составить связный рассказ, описать картину, событие, составить диалог по серии картин.

У ребят повысилась мотивация к использованию устной речи в общении с окружающими их людьми, являются активными участниками общешкольных праздников и мероприятий, не боятся вступать в контакт со слышащими сверстниками.

Список использованных источников

1. Головчиц Л.А. Программа «Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития». – М.: Гном и Д, 2006. – 127 с.
2. Замятина С.Н. Развитие связной самостоятельной речи глухих

дошкольников, через аудиовизуальный курс верботонального метода [Электронный ресурс] доступ с сайта Информационно-методический портал «Детские сады Тюменской области». – Режим доступа: <http://tmndetsady.ru/metodicheskij-kabinet/news8955.html>

3. Королева, И. В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых: учебно-методическое пособие / И. В. Королева. – Санкт-Петербург. – Издательство «ЛЕМА». – 2008. – 118с.

4. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида – М.: «Просвещение», 2005.

Калинина О.В., Кравчук А. Б.

Обогащение активного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством развития словаря синонимов

В последнее время все больше детей имеют достаточно серьезные нарушения речи. Особенно важно вовремя заметить эти нарушения, поставить правильный диагноз и провести качественную коррекционную работу по устранению речевой патологии. Нужно сказать, что своевременная точная диагностика и качественная всесторонняя коррекция речевых нарушений, а также комплексное взаимодействие специалистов между собой и с родителями, приводят в положительной динамике развития речи у детей.

Формирование словаря синонимов у детей дошкольного возраста входит в один из основных компонентов становление лексико-семантической системы и представляет собой один из этапов развития активного словаря. В научной литературе имеются данные о том, что у детей с речевым недоразвитием наблюдаются трудности в обучении, связанные с недостаточностью высших психических функций: речи, мышления, внимания, памяти, восприятия. Так как дошкольный возраст является наиболее сензитивным для развития лексики и

грамматики у детей, то все речевые нарушения, в том числе и при общем недоразвитии речи, взаимосвязаны друг с другом, и если вовремя не преодолеть одно нарушение, то оно повлечет за собой другое [13,14,15].

Лексический строй речи – это компонент языка, который включает в себя активный и пассивный словарный запас, умение пользоваться им в конкретной ситуации. А.М. Бородич и В.И. Яншина дают следующие определения понятия об активном словаре. Активный словарь – это слова, которые говорящий не только понимает, но и употребляет. В активный словарь ребенка входит общеупотребительная лексика, но в отдельных случаях – ряд специфических слов, повседневное употребление которых объясняется условиями жизни ребенка [1,3,10,11].

Особое место в лексической системе занимают синонимы. Они представляют собой основные типы парадигматических отношений [6].

Синонимы – слова, принадлежащие, как правило, к одной и той же части речи, различные по произношению и написанию, но имеющие похожее лексическое значение [5].

Целью данной статьи является ознакомление с результатами, полученными в ходе диагностики уровня развития активного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР после апробации коррекционной программы, направленной на обогащение активного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством развития словаря синонимов.

Данная коррекционная программа включает в себя следующие этапы:

1. Диагностический этап.

Цель: выявление уровня сформированности активного словаря и словаря синонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

2. Коррекционно-развивающий этап.

Цель: обогащение активного словаря синонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

3. Оценочно-контрольный этап.

Цель: оценка эффективности коррекционной программы.

Структура коррекционных занятий:

1. Вводная часть включает в себя: упражнения, направленные на создание положительного эмоционального фона как в группе между детьми, между группой и логопедом, так же между ребенком и логопедом.

2. Основная часть включает в себя:

— игры, направленные на расширение словаря синонимов;

— упражнения, направленные на расширение активного словаря по заданным лексическим темам (развитие глагольной лексики; работа с прилагательными, обозначающие основные цвета, форму, величину; работа с прилагательными, обозначающими высоту, толщину, длину, ширину, вкусовые качества, качества поверхности, вес).

— упражнения на совершенствование лексико-грамматических представлений;

— упражнения на развитие связной речи.

3. Заключительная часть включает в себя:

— подведение итогов;

— закрепление полученных знаний.

Длительность коррекционной работы рассчитана на 3 месяца.

Организация занятий: разработанная нами коррекционная программа включает в себя 20 занятий. Продолжительность занятия 20-25 минут. Форма занятий – фронтальная, индивидуальная. Фронтальные занятия проводились 2 раза в неделю. Индивидуальные занятия проводились 2-3 раза в неделю.

С целью оценки эффективности предложенной нами коррекционной программы, направленной на обогащение активного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством развитие словаря синонимов, мы провели повторное обследование детей по той же методике, что и на этапе констатирующего эксперимента (методика И.А. Смирновой, направленная на обследование активного словаря детей).

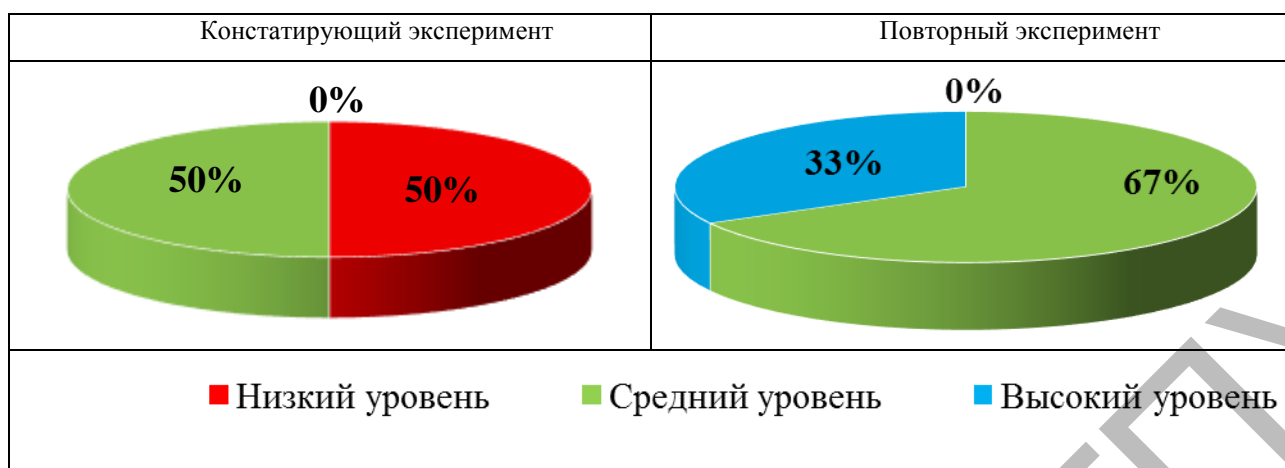


Рис. 1. Уровневые показатели развития активного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Это говорит о том, что мы получили положительную динамику развития словаря синонимов, а следовательно проведенная коррекционная программа, направленная на развитие словаря синонимов, помогает повысить уровень активного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Дети, благодаря реализации данной коррекционной программы: повысили уровень сформированности активного словаря; расширили словарь синонимов: научились подбирать слова-синонимы к различным частям речи; правильно использовать синонимические средства языка в речи; правильно использовать синонимические средства в словосочетаниях и предложениях; актуализировали словарь синонимов в экспрессивной речи. Также дети стали лучше: подбирать признаки предметов; подбирать обобщающие понятия; подбирать к предметам действия; употреблять предлоги в речи.

В нашей работе мы экспериментально доказали эффективность использования коррекционной программы, направленной на обогащение активного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством развитие словаря синонимов.

Список использованных источников

1. Абрамова, Т.В. Обогащение словаря дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.В. Абрамова // Логопед. – 2004. – № 5. – С.80–91.

2. Акименко, В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями [Текст] / В.М. Акименко. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 110 с.
3. Альбом логопеда [Текст]/ О.Б. Иншакова.- М.: Гуманитар.изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 450 с.
4. Антипова, Ж.В. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи. [Текст]: автореферат дис...канд. пед. наук 13.00.03 / Ж. В. Антипова; Моск. пед. гос. ун-т.–М., 1998. -16 с.
5. Вакуленко, Л.С. Формирование понимания и употребления синонимичных значений слов у детей 5-6 лет с ОНР [Текст] / Л.С. Вакуленко, Е.А. Соловьева // Дошкольная педагогика. –2011. – № 3. – С.39–43.
6. Вологодина, С. С. Результаты исследования состояния синонимии и антонимии у дошкольников с ОНР [Текст] / С.С. Вологодина// Специальное образование.– 2016 –№ 12. С. 34-39
7. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 98 с.
8. Гончарова, В.А. Специфика овладения антонимией и синонимией детьми с нарушенным речевым развитием [Текст]/ В.А. Гончарова // Школьный логопед. – 2006. – № 1(10). – С. 18–22.
9. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования [Текст] / О. Е. Грибова.– М., 2005. – 78 с.
10. Громова, О.Е. Методика формирования начального детского лексикона [Текст]/ О.Е. Громова – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 158 с.
11. Исаева, Т.И. особенности формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях [Текст] / Т.И. Исаева // Школьный логопед. – 2006. – №4. – С.17–29.
12. Коновалова, М.Е. Формирование лексико– грамматических средств языка у старших дошкольников с ТНР [Текст] / М.Е. Коновалова // Логопед. – 2017. – № 5. – С.29–34.
13. Коррекция речевого и психического развития детей 4-7 лет

Планирование, конспекты занятий, игры, упражнения [Текст] / под. ред. П.Н. Лосева-М, : ТЦ Сфера, 2005. – 137 с.

14. Теоретико–прикладные подходы к изучению речевых процессов детей с недоразвитием речи различного генеза [Текст] : коллектив. монография / И.А.Алексеев [и др.] ; отв. за . вып.: Н.В. Скоробогатова, Ю.С. Пяшкур.– Шадринск : ШГПУ, 2016.– 321 с.

15. Филичева, Т.Б. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи в старшей группе специального детского сада [Текст] / Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина // Логопедия. – 2013. – № 1.– С.66–72.

Купашева Т.С.

Особенности письменной речи у младших школьников с нарушением зрения

Письменная речь – особенная модель общения с помощью системы письменных знаков, которая требует овладение высокой степени произвольного акта письма и наличие сложноорганизованной сенсомоторной основы. С целью ее реализации нужна интеграция всех анализаторных систем (слухо-моторной, зрительно-моторной, слухо-зрительной и зрительно-двигательной координации) [2].

Закономерности патологий письма у младших школьников с нарушением зрения сильно не отличаются от письменной речи детей с нормой зрения и проблемы их скрываются в предшествующем речевом развитии. Большой вклад в рассмотрение данной темы внесли О. Л. Жильцова и Н. С. Костючек. Рассматриваемые авторы преимущественно занимались изучением устной речи слепых и слабовидящих, а также письменную речь детей с нарушением зрения. Однако вопрос нарушения письменной речи у данной группы младших школьников до сих пор остаётся не до конца изученным.

У младших школьников с нарушением зрения проявляются нарушения высших психических функций, которые обусловлены психофизиологическими особенностями детей. Тогда, в процессе обучения, могут наблюдаться такие нарушения письменной речи, как «дисграфия» и «дислексия».

Одни авторы рассматривают дисграфию и дислексию как специфические нарушения письма и чтения при зрении, соответствующем норме (А. Н. Корнев, И. Н. Садовникова и др.), другие раскрывают их как следствие нарушения высших психических функций независимо от дефектов органов чувств (А. Л. Сиротюк, Р. И. Лалаева и др.). Исходя из этого, можно сделать вывод о неоднозначности вопроса дисграфии у слабовидящих детей. Эта тема не изучена и требует дополнительного внимания научных исследователей.

Однако можно выделить следующие факторы, от которых зависит состояние письменной деятельности детей с нарушением зрения:

1. Непосредственное влияние нарушения зрения на письмо;
2. Сформированность сенсорных функций и психомоторики;
3. Развитие межанализаторного взаимодействия и сукцессивных функций;
4. Состояние психических функций;
5. Уровень интеллектуальной деятельности;
6. Развитие речи и формирование навыков произвольного анализа и синтеза языковых единиц [1].

Именно их взаимодействие определяет характер и степень выраженности дефекта письменной речи.

Необходимо отметить, что проявление дефектов письма и чтения у детей с нарушением зрения имеют качественные и количественные особенности. Рассмотрим их на основе педагогической классификации дисграфии, которая разработана специалистами кафедры РГПУ им- А. И. Герцена (Р. И. Лалаева, 1989, 1997 и др.) [3].

Артикуляторно-акустическая дисграфия, как правило, может встречаться у детей, имеющих или имевших нарушения

звукопроизносительной стороны речи. Современные исследования подтверждают наличие нарушений тесного взаимодействия в функционировании межанализаторных систем, осуществляющих фонетическую сторону речи. При обучении наблюдаются отклонения от нормы слуховой, кинестетической и зрительной систем [4, с. 145].

Известно, что с раннего возраста ребёнок, имеющий нарушения зрения не полноценно распознает артикуляцию взрослого, тем самым формируя эталон неправильного артикуляционного уклада. В дальнейшем, в младшем школьном возрасте, нарушенное произношение звуков или, в случае его преодоления, остаточная неполноценность кинестетических ощущений и представлений закрепляют трудности дифференциации ребенком артикуляторных признаков звука. При овладении навыком письма и чтения этот фактор препятствует правильному соотнесению звука с соответствующей буквой. У детей с артикуляционно-акустической дисграфией проговаривание при написании только увеличивает количество ошибок.

У младших школьников с нарушением зрения замены и пропуски букв в письменной речи носят наиболее выраженный характер. Если ребенок с той же формой дисграфии, возвращаясь к начальному тексту, может воспроизвести по памяти правильный эталон и исправить ошибку, то при нарушении зрения (в частности амблиопии, сходящемся косоглазии, атрофии зрительного нерва) ребёнок не распознает её.

Дисграфию на основе нарушения фонемного распознавания связывают с недостаточным уровнем функционирования операций сложного процесса дифференциации и выбора фонем. При нарушении какой-либо операции (слухового, кинестетического анализа, слухового и кинестетического контроля, выбора фонемы) страдает весь процесс фонемного распознавания. В письменной речи детей это проявляется в виде смешений или даже полных заменах букв.

В случае глубокого нарушения зрения дети на уроках истощают

компенсаторную модальность – слух. Младшие школьники данной группы испытывают зрительную и слуховую усталость (может снизиться через 15-20 минут после начала урока), детям с трудом удается распознать звук, мысленно соотнести с графемой и во время записи они снова переходят на первичное неправильное представление о ней.

При *дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза* могут быть нарушены и другие виды этих сложных операций, такие как: деление предложения на слова и синтез предложения из слов, слоговой и фонематический анализ и синтез. В письменной речи эта форма дисграфии проявляется в изменениях структуры слов и предложений (пропуски, добавления букв, слогов, слов; слияние или разрыв слов, контоминации, антиципации, персеверации, вербальные и литеральные парафазии).

Важно заметить, что фонематический анализ в системе русского языка является очень сложным для детей с нарушением зрения. Он требует логически выстроенной, четко организованной линейной последовательности. Некоторые авторы отмечают, что письменная речь – высшая форма сформированности пространственной организации [2; 9]. Л. С. Выготский утверждал, что письменная речь — «алгебра речи, наиболее трудная и сложная форма намеренной и сознательной речевой деятельности». Вследствие недостаточного слухового внимания, нарушенной пространственной организации и сукцессивных функций у слабовидящих детей, данная форма дисграфии является одной из ведущих по количеству встречаемости у младших школьников, и, как правило, объединяется с дисграфией на основе нарушения фонемного распознавания.

Оптическая дисграфия является одной изучаемой формой дисграфии у школьников с нарушением зрения. Принято считать, что оптическая форма дисграфии связана с недоразвитием зрительного гнозиса и мнезиса, анализа и синтеза, а также пространственных представлений. Основным фактором данной формы дисграфии у детей с нарушением зрения является недостаточно

сформированный навык зрительно-пространственного различения.

Многие авторы рассматривают дисграфию как закономерный симптом нарушения зрения, другие определяют как самостоятельное нарушение – языковое расстройство, не связанное со зрительным нарушением. На данный момент не существует единого мнения в этом вопросе, который требует отдельного обсуждения.

Аграмматическую дисграфию принято связывать с недоразвитием у детей лексико-грамматического строя речи, а также несформированностью морфологических и синтаксических обобщений. При рассмотрении этой формы дисграфии важно вспомнить о нарушенной взаимосвязи «слово-образ» у слабовидящих детей, что само по себе обуславливает лексико-грамматические ошибки. Недостаточно сформированный навык установления логико-грамматических конструкций обуславливают стойкие специфические ошибки. Они проявляются на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов. Наблюдаются нарушения смысловых и грамматических связей между предложениями, искажения морфологической структуры слов, нарушение согласования слов, искажения предложно-падежных конструкций, пропуски членов предложений и другое [6].

Помимо вышеизложенных трудностей при разных формах дисграфии выявляется общее истощение детей во время письма, когда движения руки становятся недостаточно координированными, не всегда получается правильное написание букв, цифр, часто теряется рабочая строка. Вследствие этого не все дети укладываются в общий темп работы класса. Неподготовленность к письменной речи, недоразвитость двигательной координации, зрительного восприятия вызывают у них напряжение, чувство тревоги.

А. Н. Корнев советует различать понятие письменной речи как особую форму коммуникации и освоение навыка письма. Дети могут успешно писать диктанты, но справиться с написанием сочинения, письма и даже записки не

могут. Так как, если высокий уровень самоконтроля слабовидящего школьника предостерегает его от совершения специфических ошибок, то недостаточный навык логической последовательности будет проявляться во всех свободных формах письменной деятельности [2].

Еще имеются особенности процесса усвоения навыка письма и чтения во время урока при определенных зрительных диагнозах детей. Рассмотрим основные из них, увеличивающие вероятность возникновения специфических ошибок:

1. При *аномалиях рефракции* (миопия, гиперметропия, астигматизм): дети при списывании с доски трудно переключаются от восприятия графем вдали к их воспроизведению вблизи. При миопии средней и высокой степени наблюдаются крупные буквы, которые выходят за границы строк, соединения растянуты, отмечается крупный, размашистый почерк. При гиперметропии, наоборот, буквы мелкие, соединения сжаты, почерк мелкий. В случае астигматизма в тетради часто встречаются персеверации и искажения, которые обусловлены тем, что изображение графем двоится и расплывается.

2. При *нарушении глазодвигательного аппарата* (нистагм, косоглазие) списывание с учебника в тетрадь требует дополнительного сосредоточения и переключения зрительного внимания для перекодирования печатных букв в прописные и правильного их переноса. Дети с трудом определяют начало строки при письме и чтении. При нистагме у детей почерк «дрожащий», дети перескакивают строчки, не соблюдают границы текста. Они с трудом воспринимают большие тексты и длинные предложения. При расходящемся косоглазии на письме возникает меньше затруднений, чем при чтении (с тем учетом, что учебник всегда на подставке). В случае сходящегося косоглазия наоборот – процесс чтения легче письма [8].

3. При *органическом нарушении зрения* (полная или частичная атрофия зрительного нерва) происходит сужение периферического зрения. Дети пишут сжато, текст выглядит обрывочно. При чтении выпадают из поля зрения

окончания слов сложной слоговой структуры. У детей наблюдается повышенная зрительная утомляемость, поэтому в этом случае письменная деятельность качественно ухудшается.

4. *Функциональное нарушение зрения* (амблиопия) самая распространенная глазная патология среди младших школьников. Состояние письменной речи будет напрямую зависеть от остроты зрения. Стоит добавить, что помимо трудностей восприятия текста в данном случае этот процесс осложняется нервно-психическими реакциями. При неудачах во время чтения и письма у ребёнка снижается мотивация, и повышаются негативные проявления вплоть до отказа от письменной деятельности. Этот фактор напрямую зависит от времени назначения окклюзии [4].

5. Отдельно стоит рассмотреть письменную речь при таких зрительных заболеваниях как *глаукома и катаракта*. Симптоматика при глаукоме и атрофии зрительного нерва схожа. Отличия лишь заключаются в том, что помимо повышенной зрительной утомляемости дети испытывают дискомфорт, в связи с резью в глазах. Данный симптом осложняет усвоения большого объёма языковых знаков. При катаракте, появляющиеся «мушки» и пятна в поле зрения осложняют процессы списывания текста и чтения, в то время как слуховой диктант осуществляется успешнее.

Важно отметить, что такое часто встречающееся действие, особенно в 1 классе, как списывание с доски быстро утомляет дефектное зрение. Особенно страдают учащиеся с такими заболеваниями, как дистрофия сетчатки, нистагм, атрофия зрительного нерва, миопия средней и высокой степени [1, с. 252].

Исследования особенностей мнестической деятельности детей показали, что нарушение зрительных функций отрицательно влияет на скорость запоминания, продуктивность сохранения и качество воспроизведения, что осложняет овладение навыками письма и чтения. Кроме того, у школьников с нарушением зрения отмечаются недостаточная осмысленность запоминаемого материала, низкий уровень развития логической памяти, которые выявляются

при анализе прочитанного текста и написания сочинений, изложений.

При коррекционном сопровождении важно учитывать механизм нарушения письма и чтения. Эта тема широко рассматривается в такой науке как нейропсихология. В современной отечественной психологии и нейропсихологии письмо рассматривают как сложный по структуре психический процесс, который на уровне мозговой организации обеспечивается совместной работой ряда зон коры преимущественно левого полушария. Каждый участок мозга в структуре протекания письма занимает своё значимое положение, и эта совместная деятельность отражает целостную функциональную систему, являющейся базой письма. В связи с чем нарушение письма, возникающее при поражениях мозга, носят системный характер. Как правило, у детей с нарушением зрения нарушены нейродинамические процессы, подкорково-корковые и корково-подкорковые связи, недостаточно сформировано межполушарное взаимодействие [6;5].

Таким образом, письменная речь у детей с нарушением зрения представляет собой особый сложный феномен, который нуждается в дополнительном исследовании и комплексной системе коррекционной работы.

Список использованных источников

1. Демирчоглян, Г. Г., Демирчоглян А. Г. Специальная физическая культура для слабовидящих школьников [Текст] / Г.Г. Демирчоглян, А.Г. Демирчоглян – М.: Советский спорт, 2000.-160 с.
2. Коркунов, В. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Уральском регионе : учеб. Пособие [Текст] / В.В. Коркунов - Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009.
3. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Р.И. Лалаева - М.: Владос, 1999. - 220.
4. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев – М.. 2002.
5. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики

аномального развития [Текст] / В.И. Лубовский - М.; 1990-309 с.

6. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ [Текст] / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

7. Самоукина, Н.В. «Игры, в которые играют...». Психологический практикум [Текст] / Н.В. Самоукина – Дубна: Феникс+, 2000.

8. Современная технология создания команд [Текст] / Под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. СПб.: Речь, 2004. 304 с.

Милованова Л.А., Разливинских И.Н.

Формы межпредметной интеграции в процессе обучения младших школьников

На современном этапе образования любая система обучения и воспитания, в том числе и начальная, основывается на принципе интеграции. Поэтому перед начальным общим образованием ставятся такие педагогические задачи, которые основываются на интегративно-деятельностном подходе. А это означает, что роль учителя начального звена в образовательном процессе является интегративной, т.к. он выступает интегративным центром не только для учащихся, но и для всего процесса обучения и воспитания в начальной школе.

В учебно-воспитательном процессе начальной школы традиционно присутствует интегративный характер, который заключается не только в межпредметной связи, но и в интегративно-деятельностном подходе, основанном на философском учении о единой научной картине мира и формируемом это содержание. Все это говорит о том, что на ступени начального общего образования функционирует межпредметная интеграция,

которая учитывает связь рассматриваемых понятий в начальных классах с окружающей действительностью, а полученные знания и умения учащимися выступают инструментом познания реального мира.

Отдельные вопросы по совершенствованию образовательного процесса посредством интеграции освещены педагогами-классиками (И. Гербартом, Я.А. Коменским, Дж. Локком, М. Песталоцци, К.Д. Ушинским и другими). Эту же мысль в своих исследованиях высказывали советские дидакты (С.П. Баранов, М.А. Данилов, И.Д. Зверев, Н.М. Скаткин), учёные-психологи (Г.И. Вергелес, Ю.А. Самарина, Н.Ф. Талызина), методисты (В.Г. Горецкий, Ю.М. Колягин, М.Р. Львов, Н.Н. Светловская и другие).

Н.А. Белоглазова, О.А. Борзенкова понятие «интеграция» определяют как одну из сторон процесса развития, связанную с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Интеграция характеризуется ростом объема и интенсивностью взаимосвязей и взаимодействия между элементами, их упорядочиванием и самоорганизацией в некое целостное образование с появлением качественно новых свойств [1, с. 22].

По мнению И.Л. Паршуковой, интеграция понимается как процесс приспособления определенных элементов или частей разных видов учебной деятельности в единое целое при условии целевой или функциональной их однотипности [5, с. 10].

Интеграция, с точки зрения В.З. Ляминой, рассматривается как объединение, слияние в известных пределах в одном предмете обобщенных знаний той или иной области [4, с. 23].

В качестве положительного фактора развития интеграции в процессе обучения Ю.М. Колягин отмечает наличие готовности у учителя перенести идею целостного развития в семье и детском саду на процесс обучения, в результате чего идёт создание огромного потенциала для качественного умственного развития ребёнка.

В качестве негативных факторов им выделены:

– ограничение числа учебных предметов, вследствие этого появляется необходимость заменить незначительный объём материала таким, который отражал бы всю действительность окружающего мира;

– трудность изложения материала, что связано с возрастом учащихся и их уровнем развития способностей к усвоению разного рода материалов;

– необходимость формирования навыков чтения, письма, счёта, что предъявляет требования предметного обучения и затрудняет процесс интеграции, включением традиционных методов обучения.

Исходя из этого, Ю.М. Колягин приходит к выводу о том, что интегративный подход к обучению в начальных классах будет эффективным, если усилить или наоборот уменьшить перечисленные выше аспекты [3, с. 52].

Т.В. Яковлева выделяет следующие уровни интеграции:

1) внутриспредметная – интеграция содержания внутри отдельных учебных предметов;

2) межпредметная – объединение тем и содержания нескольких дисциплин;

3) транс-(кросс)-предметная – осуществляет связь конкретного предмета со всеми другими предметами [7].

Теоретические и методологические аспекты межпредметной интеграции в современных условиях изложены Е.П. Асаулюк, Е.Б. Евладовой, Л.П. Ильенко, Л.В. Занковым и др.

При этом можно отметить тот факт, что несмотря на заинтересованность многих педагогов в интеграции образовательного процесса, интеграционные связи между предметами начальной школы мало разработаны, описаны противоречиво, и специфика этих связей до сих пор вызывает разногласия среди учёных.

Основной формой интеграции в образовательном процессе выступает *интегрированный урок* – это особый тип урока, который одновременно объединяет в себе знания из разных предметов при изучении одной темы.

Спецификой интегрированного урока является интегрированный подход [6].

Главной целью интегрированных уроков выделяют глубокое осознание сути изучаемой проблемы, развитие интереса к учебной дисциплине, широкое применение знаний из разных предметов.

На наш взгляд, интегрированные уроки способствуют:

- 1) формированию целостной научной картины мира,
- 2) поиску взаимосвязей между фактами в разных дисциплинах,
- 3) пониманию и установлению причинно-следственных связей,
- 4) повышению результативности учебно-воспитательного процесса,
- 5) развитию образного мышления,
- 6) формированию умений обобщать, сравнивать и делать выводы.

Главной составляющей интегрированных уроков являются *интегрированные задания*, объединяющие в себе сведения из нескольких дисциплин. Такие задания способствуют формированию у младших школьников определенных знаний, умений и навыков, а также основных видов универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных).

При решении интегрированных заданий младшие школьники учатся работать с информационными источниками, выполнять логические операции, правильно формулировать речевые высказывания.

Главной особенностью интегрированных заданий является то, что при разработке заданий за основу берется один предмет, а интегрируемые с ним выступают второстепенными и способствуют более глубокому изучению процессов, связей, возможностей использования полученных знаний на практике [7].

Также среди основных форм межпредметной интеграции можно выделить *интегрированный курс*, объединяющий изучение разных предметных областей в один учебный предмет. Учебный материал в рамках курса осваивается модулями и охватывает содержание нескольких контекстно

зависимых предметных дисциплин.

Обязательными структурными элементами интегрированного курса являются: цель, задачи, принципы и методы обучения, ценностно-смысловые ориентиры, технологические условия.

По нашему мнению, основные задачи интегрированного курса можно сформулировать как:

- обеспечение интеграции содержания из разных учебных дисциплин;
- облегчение преемственности в процессе взаимодействия при обучении по схеме: учитель – ученик – учитель;
- передача методики и основного содержания интегрированного курса с помощью организации взаимодействия учебных предметов.

При создании интегрированного курса нужно учитывать методические, дидактические, технологические и управленческие принципы. Внедряя данный курс, обязательно применение системы методов (эвристические, монологические, диалогические, ситуативные, исследовательские, алгоритмические).

Для активизации познавательной и мыслительной деятельности младших школьников в рамках интегрированного курса учителя используют разнообразные упражнения, творческие занятия, игры, проблемные ситуации по разным темам предметных областей.

К отличительным признакам интегрированного учебного курса относятся:

- в одной теме одновременно наблюдается внутрипредметная и межпредметная связь. С этой целью нужно спланировать учебный материал так, чтобы новая информация осознавалась учащимися в полном объеме, в комплексе;
- объединение знаний из разных учебных предметов требует правильного определения главной цели интегрированного курса;
- разрабатывая курс, необходимо тщательно выбрать его структуру,

методы и средства обучения;

– обязательное учебно-методическое сопровождение младшего школьника в образовательной деятельности [2].

Одной из форм межпредметной интеграции в начальной школе может выступать *межпредметная проектная задача*, под которой предлагаем понимать применение в комплексе способов действий, требующих их совмещения, в модельной ситуации из разных предметов.

Оценивая межпредметную проектную задачу, берется во внимание следующее:

– умение использовать и искать содержательный материал, который представлен в разнообразных формах, дорабатывать его новыми сведениями и фактами;

– умение точно и правильно выполнять некоторые задания и, опираясь на них, выстроить решение задачи;

– умение обосновать решение задачи;

– умение разрабатывать аналогичные задачи и иллюстрировать их.

За основу сюжета межпредметной проектной задачи берется, как правило, какой-либо сказочный персонаж и его друг. В контексте данного сюжета младшим школьникам предстоит выполнить ряд заданий по нескольким учебным предметам. Задания сформулированы так, что при их выполнении обучающиеся неоднократно обращаются к справочной литературе, чтобы получить правильный ответ.

Сведения, необходимые для решения задачи, не всегда находятся там, где они непосредственно должны быть использованы; и всегда содержат избыточную информацию, которая не относится к решаемой задаче. Это требует более тщательного анализа предлагаемого текста. Последнее, итоговое задание представляет собой рефлексию результатов всей работы в целом и создание иллюстрации к тексту, являющейся конечным «продуктом» при решении проектной задачи.

Таким образом, межпредметная интеграция сегодня – важнейший фактор развития образования, многообразна практика её применения, все реально существующие варианты трудно охватить. Все дисциплины, изучаемые в начальных классах, обладают своеобразным интеграционным потенциалом, но их способность сочетаться, эффективность их межпредметной интеграции зависит от того в какой форме будет реализован образовательный процесс.

Список использованных источников

1. Белоглазова, Н.А. Теоретические положения интеграции предметных областей при знакомстве младших школьников с окружающим миром [Электронный ресурс] / Н.А. Белоглазова, О.А. Борзенкова // Молодой ученый. – 2017. – №15.2. – С. 22-23. – URL: <https://moluch.ru/archive/149/41594/>. – 22.05.2019.

2. Дронова, Л.В. Особенности разработки интегрированной программы учреждения дополнительного образования детей [Электронный ресурс] / Л.В. Дронова. – URL: <https://pandia.ru/text/78/068/27377.php>. – 21.05.2019

3. Колягин, Ю.М. Об интеграции обучения и воспитания в начальной школе [Текст] / Ю.М. Колягин // Начальная школа. – 1989. – № 3. – С. 52-53.

4. Лямина, В.З. Интегрированные уроки – одно из средств, привития интереса к учебным предметам [Текст] / В.З. Лямина // Начальная школа. – 1995. – №11. – С.21-25.

5. Паршукова, И.Л. Научно-методическое сопровождение образовательного учреждения в условиях перехода региональной системы образования на ФГОС НОО [Текст] / И.Л. Паршукова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2011. – № 6. – С. 10-12.

6. Пышкина, А.В. Интегрированное обучение. Поиск. Опыт. Решения [Электронный ресурс] / А.В. Пышкина. – URL: ipkold.68edu.ru/docs/deyat/mer/sem/integr/est/Puchkina.doc. – 20.05.2019.

7. Яковлева, Т.В. Цели, задачи и особенности проведения интегрированных уроков в начальной школе [Электронный ресурс] /

<https://открытыйурок.рф/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/607504.> – 20.05.2019.

Неустроева Е.С., Сивцова Т.А., Тютюева И.А.

Изобразительная деятельность детей дошкольного возраста, как одна из предпосылок к овладению навыком письма

Главным вопросом дошкольной педагогики является подготовка детей к школьному обучению. Суть ее заключается во всестороннем развитии личности ребенка. Готовность дошкольника к переходу на ступень школьного обучения характеризуется следующими составляющими: физическое развитие, психологическая готовность, сформированность когнитивной сферы. Представленная совокупность компонентов школьной готовности составляет основу для овладения ребенком базовых навыков процесса обучения.

В настоящее время данная проблема приобретает значительную актуальность, так как с каждым годом учащаются случаи возникновения тех или иных отклонений в развитии детей, препятствующие формированию составляющих школьной готовности.

Процесс обучения строится на основе сформированных у ребенка навыков чтения и письма.

Н. А. Ткаченко рассматривая вопросы об эффективных способах обучения процессам чтения и письма, руководствуется следующими положениями:

1. Овладение чтением ребенка в дошкольном возрасте значительно облегчает усвоение процесса письма при обучении в школе.
2. Овладение базовыми навыками школьного обучения требует сформированности у ребенка усидчивости, дисциплинированности,

внимательности.

3. Овладение навыками чтения и письма – это постепенный многоступенчатый процесс, требующий контроля над деятельностью и целенаправленной работы педагогов, родителей и самого ребенка [7].

Цель нашего исследования: определение роли изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, как одной из предпосылок к овладению навыком письма.

Роль изобразительной деятельности детей дошкольного возраста рассматривали в своих трудах Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. О. Глебова, М. М. Безруких, Е. Хилтунен, В. П. Яссман и др.

В качестве наиболее сложного вида деятельности, А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, К. Д. Гурьянов обозначили письмо. Оно реализуется за счет взаимодействия следующих механизмов: артикуляция, слуховой и зрительный анализ, зрительно-моторные координации, зрительный и моторный контроль [4].

Становление процесса письма осуществляется, начиная с этапа дошкольного возраста, и продолжается до момента целостного обучения ребенка этому процессу, к младшему школьному возрасту. Формирование навыка письма у дошкольника, можно сказать, повторяет историческое развитие письменности. Это отражается в прохождении развития ребенка по следующим этапам: 1. Рисунок. 2. Рисунок-символ. 3. Знак-символ [3].

Детям дошкольного возраста свойственно рисование, но как такового его еще нет, есть зачатки освоения изобразительной деятельности – это начертание каракуль. Л. С. Выготский отмечал, что ребенок, создавая каракули, открывает для себя образы, зрительно похожие на предметы внешней действительности [4]. Так становясь старше, с помощью символов – отвлеченных знаков он старается передать образ какого-либо предмета. Например, рисуя человека, ребенок изображает его фигуру и какие-то отличительные черты: прическу, одежду, это создает понимание готового рисунка.

Знак-символ – это буква, ей ребенок овладевает ближе к этапу младшего школьного возраста и далее на протяжении этого периода.

В исследованиях М. Монтессори освещена роль изобразительной деятельности в подготовке к процессу письма. Она заключается в овладении знаками и их отдельными элементами, которые вызывают «спонтанное письмо» [8]. Чтобы научиться изображать буквы важно присутствие сформированного графомоторного навыка.

Графомоторный навык – это основа для процесса рисования и более сложного процесса письма.

М. М. Безруких определяет графомоторный навык, как привычное положение и движение пишущей руки, позволяющее изображать письменные знаки и их соединения [2].

Умение обозначать зрительный образ буквы требует подготовки двигательной сферы ребенка, его пространственного, динамического, статического и конструктивного праксиса, слухо-моторных и зрительно-моторных координаций.

Согласно мнению А. Алексеевой, условием овладения письменной деятельностью является хорошее состояние зрительного и двигательного контроля, координации движений, чувства ритма, «ручной умелости» и пространственных представлений [1].

Изобразительная деятельность может выступать как основа для подготовки ребенка к овладению навыком письма.

По мнению Н. В. Долгун, изобразительная деятельность – это продуктивная деятельность, в ходе которой развивается ручная умелость, навык свободного владения карандашом, пространственные пропорции, мыслительные операции и личность ребенка в целом [5].

Основными видами изобразительной деятельности являются: рисование, лепка, аппликация, которые используют приемы контурной обводки предмета и изображения, вырезания по контуру, шриховки, расположения частей

изображения в пространстве для составления целостной картины. Эти приемы представляют собой неотъемлемые составляющие механизма овладения навыком письма:

- постановка руки;
- ориентация на страницах тетради и строке;
- правильное движение руки;
- штриховка;
- обведение;
- написание элементов букв [1].

Штриховка как один из способов рисования способствует развитию мышц кисти руки, формированию их координированной работы. Написание элементов букв развивает зрительное восприятие и пространственные представления.

Л. С. Выготский называл рисование «графической речью», так как это один из видов аналитико-синтетической деятельности, предполагающий создание мотива, воплощенного с помощью замысла под контролем собственной деятельности [6]. М. Монтессори обозначила такую структуру, как совокупность психофизиологических операций процесса письма [8].

Лепка формирует у дошкольника сенсорные эталоны, связанные с объемом, формой, размером и т.д. Как продуктивный вид деятельности она реализуется посредством специфических приемов: отщипывание, раскатывание, сплющивание, вытягивание, прижимание, сглаживание. Это своеобразная гимнастика для развития мелкой моторики [5].

Аппликация знакомит ребенка с понятиями «целостности» и «части», что является сущностью процессов анализа и синтеза, существующих в основе операции письма. Аппликация использует приемы: вырезания, накладывания, сравнения, расположения в пространстве, наклеивания, сгибания, разглаживания. Такие приемы способствуют разминанию мышц ручного аппарата, вырабатывают силу, точность выполнения ручных практических

действий.

Возвращаясь к вопросу о готовности ребенка к школьному обучению, следует отметить роль изобразительной деятельности в этой области. Приемы изобразительной деятельности направлены на совершенствование эмоционально-волевой и личностной сферы ребенка.

Атмосфера изобразительной деятельности создает благоприятные условия для овладения дошкольником теми или иными умениями. Она зарождает интерес, поддерживает увлекательность и любопытство ребенка к предвосхищению результата его собственной работы. Ход самой деятельности вырабатывает навык самоконтроля, развивает устойчивость внимания, точность восприятия и полноту воображения.

Интерес к изобразительной деятельности прививает положительное отношение к самому процессу обучения, так как развивает дошкольника, подготавливает его к овладению базовыми навыками. Ребенок со сформированной функциональной готовностью к овладению школьной программы подходит не испытывая патологического дискомфорта, который может возникать у тех, с кем пропедевтическая работа не осуществлялась.

Таким образом, анализируя методическое наследие отечественных и зарубежных психологов и педагогов, можно сделать выводы:

- 1) Зачатки овладения навыком письма проявляются у ребенка, начиная с младшего дошкольного возраста, как основной формой их выражения служит акт рисования.
- 2) Основа для овладения процессом письма реализуется через графомоторный навык.
- 3) Графомоторный навык формируется в ходе освоения ребенком изобразительной деятельности и овладения основными ее видами.
- 4) Изобразительная деятельность способствует подготовке дошкольника к овладению навыком письма.

Список использованных источников

1. Алексеева, А. Формирование готовности к овладению чтением и письмом: проблемы и пути решения [Текст] / А. Алексеева // Дошкольное воспитание. - 2007. - № 2. - С. 72-78.
2. Безруких, М. М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе [Текст] / М.М. Безруких. – М. «Первое сентября», 2009. – 84 с.
3. Безруких, М.М. Обучение первоначальному письму [Текст] / методическое пособие к прописям /М.М. Безруких. – М.: Просвещение – 2002. – 13 с.
4. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
5. Долгун, Н.В. Изобразительная деятельность как один из способов подготовки к обучению в школе [Текст] / Н.В. Долгун // Молодой ученый. – 2017. – №5. – С. 485-487.
6. Обухова, Л.Ф., Чухонцева, А.А. Культурно-исторический и когнитивный подходы к пониманию истоков развития письменной речи [Текст] / Л.Ф. Обухова, А.А. Чухонцева // Психологическая наука и образование. – 2013. - №5. – С. 67-77.
7. Ткаченко, Н.А., Тумановская, М.П. Первая книга чтения после букваря [Текст] / Н. А. Ткаченко, М. П. Тумановская. – М.: АСТ, 2018. – 62 с.
8. Хилтунен, Е.А. Свободное письмо. Дети учатся писать по методу М. Монтессори [Текст] / Е. А. Хилтунен – М.: Генезис, – 2009. – 144 с.

Самылова О.А., Масленникова Д.К.

Проблема обучения письменной речи младших школьников

Обучение письменной речи является одной из актуальных проблем обучения в школе. Одним из условий успешного освоения программы начальной школе по русскому языку и по другим школьным предметам

является освоение ребенком письменной речи.

Письменная речь – это вид коммуникации с помощью системы письменных знаков. Так же в понятие «письменная речь» входит и письмо и чтение которые начинают свое формирование лишь в процессе обучения.

По мнению учёных таких как: Р.И. Лалаевой, Р.Е. Хватцевой, Ф.А. Рау, Р.Е.Левиной, Р.М.Боскиса, А.Р.Лурии: «Речь письменная - это самый сложный вид психической деятельности, который может приобретаться только в условиях целенаправленного обучения». Без специального обучения письменная речь не формируется.

Большинство исследователей обозначают письменную речь как один из аспектов существования языка. Можно сказать что, письменная речь противопоставляется устной речи. При этом данная форма языка возникает позднее чем устная. Письменная речь трактуется многими науками: дефектологией, логопедией, психологией и т.д.. Данная форма речи как бы объединяет в себя процессы письма и чтения, и является как предметом так и продуктом обучения.

Если сравнить высшие психические функции, то письменная речь обладает рядом специфических особенностей. Эти особенности представляют большой интерес в психологическом плане и не только. С точки зрения ее места и её важнейшей роли в психической сфере, в формировании и взаимодействии ВПФ имеет характерные только для нее аспекты. С позиции нейропсихологических основ письма, возникновения и формирования письма речь письменная имеет своеобразные, присущие только ей особенности.

Во многих науках письменная речь характеризуется по-разному, так и в нейропсихологии письменная речь и письмо в соответствии с принципом системного строения ВПФ, характеризуется как сложные функциональные системы, которые нередко представляют собой определенное количество составляющих и основывается на работе различных участков мозга. Каждый из этих составляющих играет особую роль, и дисбаланс развития любого из

них ведет к затруднениям формирования всей функции в целом. По мере её формирования состав звеньев – система становится все более свернутой, часть компонентов, которые ранее принимали участие в реализации функции, переходят в латентное состояние. При необходимости, они вновь могут стать действующими (Принцип динамической организации высших психических функций А.Р. Лурия, Н.А. Бернштейн).

С точки зрения нейропсихологии, в науке обозначены составляющие структурно-функциональной организации мозга, участвующие в процессе освоения письма ребенком (А.Р. Лурия):

I блок – блок регуляции тонуса и бодрствования, (активизация тонуса коры головного мозга происходящее при письме);

II блок – блок приема, переработки и хранения информации, участвующий в следующих действиях и операциях:

- переработка поступившей в центр головного мозга слухо-речевой информации (распознавание фонем, опознание лексем, активная работа слухоречевой памяти);

- переработка кинестетической информации (различение артикулем, кинестетический анализ графических движений);

- переработка зрительной информации (акцентрирование зрительных образов букв и слов);

- переработка полимодальной информации (ориентация элементов буквы, целой буквы, строки в пространстве, зрительно-моторная координация, актуализация зрительно-пространственных образов слов);

III блок - блок программирования, регуляции и контроля, ответственный за следующие операции:

- эфферентную (серийную) организацию движений – моторное (кинетическое) программирование графических движений;

- регуляцию психической деятельности – планирование, реализацию и контроль акта письма.

Несформированность каждого из перечисленных компонентов может вызывать трудности письма, выступая относительно изолированно или в сочетании.

Психология рассматривает письмо как сложную осознанную форму речевой деятельности. Она тесно связана с речью устной и зависит от состояния и уровня. Устная речь является подготовительной ступенью по отношению к письменной речи. Эта зависимость отмечается следующими учеными: Б.Г. Ананьевым, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой.

И устная, и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы. Все её механизмы закладываются в период обучения грамоте. Далее, в ходе дальнейшего обучения они развиваются и совершенствуются.

Такие ученые как Л.С. Выготский и Б.Г. Ананьев отмечали что если происходит рефлексорное повторение то образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, кинестетических и оптических раздражений. Процесс письма позволяет обеспечить согласованную работу четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного. Так же при овладении письменной речью осуществляется процесс установления новых связей между произносимым словом и слышащим, и словом видимым и записываемым.

Отсюда следует вывод, что нарушение письменной речи, это довольно актуальная проблема в наши дни, многие дети с трудом овладевают ей, что сказывается на дальнейшем процессе обучения. Дети с трудом овладевают программой начальной школы по русскому языку и по многим другим предметам. Стоит отметить что письмо формируется только в специально созданных условиях и только при целенаправленном обучении. Так же механизмы письменной речи являются предметом изучения различных наук: психологии, лингвистики, нейропсихологии, логопедии и дефектологии.

Список использованных источников

1. Алексеева, М.А. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М.А. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Белякова, Л.И. Логопедия. Дизартрия [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
3. Бородич, А.М. Методика развития речи детей [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.М. Бородич. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – 255 с.
4. Логопедия [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / под ред. Л.С. Волковой. – М. : Просвещение, 1989. – 528 с.
5. Логопедия [Текст]: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. выс. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 703 с.

Скаредина Л.В., Соловьёва Т.И.

Детская анимация, как современный вид творчества и развития детей с ограниченными возможностями

До сих пор мы рассуждали о детях как о пассивных потребителях мультипликации. Сегодняшний уровень технической оснащённости детских учреждений и семьи позволяет помочь детям попробовать себя в новом качестве – юного мультипликатора.

Мультипликация это один из методов реабилитации детей с ограниченными возможностями и детей находящихся в трудной жизненной ситуации через творчество и радость.

Инструмент для общения с ребенком, для раскрытия его внутреннего мира в процессе увлекательнейшего занятия – создания своими руками

мультипликационного фильма.

Мульт-терапия это инновационный метод арт-терапии и анимационных технологий, в процессе реабилитации ребёнка.

Мульт-терапия – это официально признанный на государственном уровне метод интеграции детей с особыми потребностями в общество здоровых детей. Национальный детский фонд, который был основан в декабре 2008 года по инициативе президента РФ разрабатывает и реализует актуальные социальные проекты, направленные на воспитание, развитие и поддержку различных детских аудиторий. Среди них – проект Мульт-терапия.

По сравнению с другими арт-терапевтическими методами работы с детьми, мульттерапия имеет явные преимущества:

- *Участие в создании мультфильма*, включение результатов его деятельности в общий контекст повышает самооценку ребенка с ограниченными возможностями, его значимость, вызывает ощущение сопричастности к чему-то важному и интересному.

- *Мульттерапия включает* в себя занятия различными видами творческой деятельности: изобразительным искусством в различных формах (живопись, графика, фотография, скульптура), литература, музыка. Что позволяет познакомиться с разными видами искусства и обучиться различным техникам.

- *Главный козырь мульттерапии* – феномен оживления персонажей. Анимация (одушевление) свойственна детскому сознанию, однако всегда воспринимается ребенком как чудо, и вызывает неподдельный восторг у детей.

- *Особую важность* имеет достаточно быстрое получение готового продукта – мультфильма. Собственный рисунок, который кажется ребёнку некрасивым, при появлении его на экране, включенным в общий контекст, начинает восприниматься ребенком совсем по-другому. Просмотр и обсуждение мультфильма дает возможность ребенку осознать себя автором.

- Когда ребёнок видит конечный результат своей работы, он чувствует собственную значимость, полезность, у него появляется вера в собственные силы и в собственный успех. Вместе с этим приходит надежда на лучшее.

На наш взгляд, мульт-терапия, как нельзя лучше формирует у ребенка с ограниченными возможностями свободу в творческом мышлении, даёт возможность импровизировать, даря ему положительный заряд, энергию и желание достигать всё новых и новых высот!

Мультипликация позволяет:

- раскрыть творческие способности детей;
- помочь детям преодолеть страхи, последствия травм и заболеваний (например, восстановление моторики рук после травм или при диагнозе ДЦП, и т. д.),
- развитие речи у детей, организующей и направляющей их умственную и практическую деятельность, функцию общения;
- развитие мыслительных операций в процессе игровой деятельности (умение анализировать, выделять важные свойства объектов, сравнивать их, соединять части в целое в соответствии с конструкцией объектов);
- развитие зрительно-двигательной и кратковременной памяти, пространственного расположения предметов и пространственных двигательных реакций, связанных с управлением;
- совершенствование мелкой и крупной моторики руки;

Посредством коллективного создания мультфильмов дети осознают и оживляют свои представления о мире, о счастье, они учатся взаимодействовать друг с другом и с взрослыми. А главное, обретают умение видеть красоту в обыденных вещах и событиях.

Необходимое оборудование для съёмки мультфильма в домашних условиях:

- компьютер
- веб-камера
- зеркальная фотокамера (фотоаппарат)
- штатив
- настольная лампа (дневного света)

Техники детской анимации

Существует несколько видов техник детской анимации при помощи, которых ребёнок может создавать небольшие мультфильмы методом покадровой съёмки с применением современного оборудования.

Рисованная анимация

На листе бумаги рисуется картина различными материалами (гуашь, акварель, цветные карандаши, фломастеры, мелки). Съёмка мультфильма происходит поэтапно (каждое движение кисти или карандаша).

перекладка является самой простой технологией для работы с детьми. Герои изображаются на плотной бумаге и вырезаются. Все подвижные части тела вырезаются отдельно и потом скрепляются (пластилином, ниткой или тонкой проволокой) создавая куклу марионетку. Перемещая персонажей по фону, изменяя их позы, все покадрово снимается на закрепленный на штативе фотоаппарат.

Пластилиновая анимация

В пластилиновой анимации существует несколько техник:

перекладка – композиция состоит из нескольких слоёв персонажей и декораций, которые располагаются на нескольких стёклах, расположенных друг над другом, камера находится вертикально над стёклами. Персонажи и декорации для этого вида анимации делаются специальной, плоской формы. В настоящее время слои снимаются по отдельности и совмещаются при компьютерном монтаже. Этот вид анимации используется для удобства анимирования персонажей.

объёмная анимация: классическая пластилиновая анимация, схожая по

принципу с кукольной анимацией – объёмные, «настоящие» персонажи располагаются в объёмной декорации. Работать в этой технике гораздо сложнее, поскольку анимировать персонажей приходится в пространстве; их необходимо специально укреплять в декорации, иногда используя дополнительные опоры и подвески.

комбинированная анимация: персонажи анимируются по отдельности и снимаются на фоне синего экрана, после чего «вживляются» в снятые отдельно пластилиновые декорации. В данном виде пластилиновой анимации основной объём работы приходится не на работу с пластилином, а на работу с компьютером.

Stopmotion (стоп мошен) или кукольная

В этой технике для создания мультфильма используются предметы, игрушки или сами дети. Stopmotion можно попробовать в самом начале, чтобы объяснить детям суть анимации. Потом просмотрев то, что получилось (это можно сделать без монтажа, быстро листая фотографии), такие мультфильмы можно снимать без сценария, а придумывая на ходу.

Песочная анимация

Хотя и более распространенное название данной техники – песочная анимация, оно не совсем верно, так как в качестве материала может выступать любой легкий порошок – песок, соль, крупа и т.д. Порошок тонкими слоями (обычно руками, но возможно кисточками или любыми другими подходящими инструментами) наносится на подсвеченное стекло. Эту технику хорошо использовать с детьми, которые боятся ошибиться нарисовать некрасиво, так как здесь можно все быстро исправить или переделать.

Создание любого мультфильма происходит поэтапно, и в каждом этапе дети принимают самое непосредственное участие.

Этапы создания мультфильмов

1. Подготовительный этап
2. Написание сценария и составления монтажного листа

3. Разработка и создание персонажей и декораций
4. Оживление персонажей
5. Озвучивание мультфильма
6. Съёмка мультфильма
7. Монтаж мультфильма

1. Подготовительный этап.

На этом этапе дети посещают музеи, центры русской культуры, библиотеки. Организуются походы на природу. Во время туристического похода дети собирают природный материал для будущих мультиков. Могут даже на этом этапе уже придумать сюжет мультика, и как будет выглядеть будущий герой, декорации к мультфильму.

Обязательно проводятся занятия по теме: «Тайны мультипликации». Дети на этом занятии узнают: историю появления мультфильмов, как создаются мультфильмы, какие существуют профессии в мультипликационной индустрии.

2. Написание сценария и составления монтажного листа

Следующий этап создание мультфильма с детьми - это написание сценария и составление монтажного листа. В процессе занятий с детьми можем взять уже готовую сказку, рассказ, историю, стихотворение. А так же дети могут сочинить самостоятельно или с подсказками педагога свою историю для задуманного мультфильма.

Дети знакомятся с понятиями: начало истории, завязка, развитие событий, кульминация, развязка и конец истории. Уже на этом этапе начинают формироваться у детей навыки связной речи, умение использовать разнообразные выразительные средства при составлении рассказов, сказок. Развивается воображение, ассоциативное мышление, и воспитывается чуткое, внимательное отношение к окружающему миру.

Дети школьного возраста осваивают компьютерную программу Microsoft Word, в которой набирают текст сценария и будущего мультфильма. Составляют монтажный лист, в котором описывается: номер сцены, описания

действия и места, декорации и персонажи необходимые в этой сцене, музыка и различные шумы, время в секундах, закадровый текст.

После составления монтажного листа, дети знакомятся с понятием «раскадровка» и делают небольшие зарисовки к каждой сцене. Это облегчает в последующем съёмку мультфильма.

3. Разработка и создание персонажей и декораций. При работе над первым мультфильмом дети могут лишь в общих чертах охарактеризовать персонажа и место действия. Но в дальнейшем описания становятся более детальными.

С приобретением опыта ребята могут самостоятельно определять не только героя, но и какие декорации потребуются для съёмки мультфильма. Знакомятся с материалами используемые для создания фонов и декораций, героев к будущему мультфильму. Учатся изготавливать декорации в разных техниках и в едином стиле и героев мультфильмов, определяя образ персонажа (внешний вид героя – во что он одет, какой у него характер, есть ли у него характерные движения, повадки, мимика лица и т.д.).

4. Оживление персонажей. В силу особенностей возраста детям трудно дожидаться, когда все необходимое будет готово. Они с удовольствием играют, придумывают новые варианты развития сюжета, совершенствуют свои поделки, декорации. Рассуждают о чувствах, испытываемых персонажами, о причинах, сути и последствиях их поступков учат детей понимать других людей и самих себя. Это дает новый импульс игровой деятельности.

Самое главное на этом этапе. Перед тем как снимать мультфильм дети проигрывают все движения героев: кокой, откуда вышел герой, сколько он сделал движений, в какую он сторону повернулся. Учитываются все нюансы, что бы при съёмке мультфильма уже не получилась путаница: кто – за кем, какая сцена снимается.

5. Озвучивание мультфильма

Озвучивание мультфильма – очень важный этап в создании мультфильма,

поскольку через слова доносятся основной смысл истории. Во время мультипликации у ребёнка есть возможность продемонстрировать свои актёрские способности. Однако слов не должно быть много, они должны выражать лишь самое главное, то, что определяет отношение персонажа к жизни, ситуации или друг другу. Поэтому слова в мультфильме – это обычно что-то важное, что должно быть произнесено с выражением, соответствующей ситуации интонации, темповыми характеристиками. Ребёнок должен уметь придумать звуковой образ, гармонично сочетающийся с характером героя. Ребёнок учится использовать свой голос, интонацию, тембр как инструмент для передачи художественного образа, а так же создавать звуковой спецэффект (например, если герой кашляет, плачет, смеётся).

Если ребёнку самому ещё трудно определить, как произнести ту или иную фразу, необходимо прочитать текст сценария вместе и помочь ему расставить акценты заранее. Тренируется ребёнок до тех пор, пока сам не сможет произнести свои реплики в нужной интонации.

С детьми, которые не умеют читать, педагог произносит фразу выразительно, и даёт рукой команду повторить ту же фразу за ним в микрофон, а при монтаже слова педагога вырезаются.

Если ребёнок плохо говорит (не понятно), то в мультфильме вставляются титры для удобного просмотра зрителям.

Некоторые дети боятся говорить в микрофон или фотокамеру в режиме видеосъёмки. В таком случае полезно дать сначала время ребёнку привыкнуть к микрофону или можно предложить ребёнку попробовать себя в роли звукорежиссера при записи речи педагога или ребёнка. Только после этого уже организовывать запись.

Выбор фоновой музыки так же важен, так как помогает создавать настроение и усилить выразительность видеоряда. Так же звуковой ряд может быть дополнено, шумами, звуками природы, голосами птиц, животных, звуками насекомых. Это придаёт выразительность и реалистичность к

мультфильму. В Мультфильме может и не быть озвучки. Можно использовать только фоновую музыку.

6. Съёмка мультфильма.

Съёмка мультфильма осуществляется на фотокамеру, веб камеру, видеокамеру или смартфон.

На этом этапе дети учатся:

- применять и устанавливать оборудование необходимое для съёмки мультфильма;
- выставлять декорации и героев для каждой сцены с учётом раскадровки и монтажного листа.
- рассчитывать приблизительное количество кадров в секунду;
- применять разные виды съёмки к различным сценам мультфильма (совмещение объёмной и плоской анимации, прямая и обратная съёмка, перелепка – пластилиновый морфинг, общей, средний, крупный план съёмки сцены);
- соблюдать правила съёмки мультфильма (Без необходимости нельзя перемещать сцену и фотоаппарат. Перемещения героев или фона нужно производить очень медленно, буквально по несколько миллиметров, каждое перемещение фотографировать. Быть внимательным при фотографировании, что бы не попали в кадр ненужные предметы).

7. Монтаж мультфильма

Монтаж мультфильма – это, конечно, тоже отдельная очень сложная тема для изучения ребёнком. Монтаж является одной из основных частей создания мультфильма.

На занятиях по монтажу мультфильма или анимационных роликов ребёнок первоначально осваивает программу «Киностудия», а уже потом учится работать в программе «Pinnacle Studio». Эта программа предназначена для профессиональных пользователей, поэтому ребёнок полностью осваивает её только после создания серии мультфильмов. Сначала ребёнок учится

собирать одну сцену мультфильма, где производит склейку отдельно сделанных кадров или несложных анимационных роликов в технике рисованной, песочной анимации, а уже потом собирает две и более сцены, учитывая видео и аудио ряды и временные рамки каждой сцены в соответствии с замыслом истории будущего мультфильма. В процессе видеомонтажа ребёнок должен научиться создавать мультфильм так, что бы уметь показать нужное настроение, ускорить или замедлить движения героя вызывать различные эмоции у зрителей, и даже показать чьи-то мысли или события, происходящие параллельно – в другом месте.

Вначале мультфильма обязательно идёт заставка студии и название, а в конце указываются титры, в которых прописывается, кто и какое принимал участие в мультфильме: звукорежиссер, монтажёр, сценарист, художники – мультипликаторы.

В конце работы над мультфильмом проводится с детьми просмотр мультфильма и оценка проделанной работы.

Готовый мультфильм демонстрируется маленьким зрителям. Дети, видя на экране своего ожившего героя и слыша свой голос, испытывают чувство гордости, собственного достоинства, восторга – и радости от проделанной работы.

Дополнительная общеразвивающая программа «Детская анимационная, реабилитационная студия «Капитошка» (для детей от 5 до 18 лет)

В поисках нестандартного подхода реабилитации, творческой социализации и информационных возможностей ребёнка нам пришла идея создания мультфильмов с детьми.

1 июля 2013 года в Государственном бюджетном учреждении «Катайский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» была открыта детская анимационная, реабилитационная студия «Капитошка».

В 2014 году была нами разработана дополнительная общеразвивающая программа «Детская анимационная, реабилитационная студия «Капитошка» (для детей от 5 до 18 лет).

Категории детей, посещающих детскую анимационную студию:

- дети с задержкой нервно-психического развития;
- дети, состоящие на диспансерном учёте
- дети с проблемами зрения;
- дети с детским церебральным параличом;
- дети с задержкой речевого развития;
- дети с расстройствами аутистического спектра.

Новизна программы заключается в том, что в отличие от обучения детской анимации, в программе используются принципы арт-терапии, предполагающие проявление спонтанности и активности ребенка, свободное самовыражение чувств и мыслей ребенка, а также использование различных техник прикладного творчества. Программа составлена с учетом требований ФГОС.

Цель программы – это реабилитация и творческая социализация детей в процессе создания анимационных мультфильмов.

Задачи программы

Образовательные:

- способствовать формированию общих представлений о мультипликации и анимационном творчестве;
- планировать последовательность работы над созданием мультфильма;
- обучать всем этапам создания мультфильма – (придумывание истории, сюжета, сценария; составление раскадровки – разделение анимации на эпизоды; изготовление фонов и персонажей, бутафории, необходимой по сценарию; съёмочная часть и озвучивание.);
- знакомить с разными видами искусства – изобразительной

деятельностью в различных её формах (живопись, графика, фотография, скульптура), литературным творчеством, музыкой, азбукой актерского мастерства и звука;

- обучать различным техникам декоративно-прикладного творчества – (бумагопластика, квиллинг, оригами, папье-маше, торцевание, живопись, витраж, аппликации из бумаги и пластилина, силуэтное вырезание, коллаж, лепка и др.);

- способствовать формированию способности создания композиции кадра;

- обучать способам конструктивного взаимодействия;

- способствовать освоению новых технологий, необходимых для создания мультипликационного фильма;

- способствовать формированию устойчивого интереса к самостоятельному анимационному творчеству.

Развивающие задачи:

- способствовать формированию пространственного восприятия;

- способствовать развитию мелкой моторики, координации движений;

- способствовать развитию познавательных функций – восприятия (зрительное, тактильное, слуховое), мышления, речи, памяти, внимания;

- способствовать развитию эмоциональной сферы, умению осознавать и адекватно выражать эмоции;

- способствовать развитию коммуникативных качеств.

Воспитательные задачи:

- способствовать созданию в группе отношения сотрудничества, взаимного уважения, позитивного настроения, атмосферы раскрепощенности;

- воспитывать морально-волевые качества личности: самостоятельность, инициативность, дисциплинированность;

- воспитывать в детях уверенность в себе, своих силах и возможностях;

- помогать преодолевать нерешительность и страх проявлять себя;
- повышать чувство значимости, дать почувствовать себя автором творческого продукта, полноценной личностью;
- побуждать ребенка к проявлению собственной творческой активности, реализации своих идей.

Отличительные особенности программы

- Важной особенностью программы является её мотивационная направленность на любимый всеми детьми жанр киноискусства - мультфильмы: дети ещё не умеют говорить, читать, но уже с удовольствием их смотрят. И гораздо интересней становится желание детей самим создать мультфильм, узнать о том, как создаются любимые мультфильмы, познакомиться с именами известных мультипликаторов, научиться самим делать анимацию.

- Программа адаптирована к условиям реабилитационного центра и предназначена для обучения детей с ограниченными возможностями.

- Программа упрощена и доступна для детей с нарушениями развития.

- Программа построена по принципу усложнения и увеличения предлагаемого материала, направлена на формирование знаний, умений и навыков работы в анимационной деятельности.

- Тематический план раскрывает технологию изучения программы, определяет последовательность тем, дает примерное распределение занятий по темам.

- На основе тематического плана составляется календарно-тематическое планирование на курс реабилитации с учётом выбранного сценария и технологии создания мультфильма.

Ожидаемые результаты обучения

По окончании обучения по программе ребёнок должен знать, понимать

- правила поведения и техники безопасности в центре и на занятиях в

мультстудии;

- общие сведения об истории анимации;
- виды анимации;
- профессии в анимации;
- правила составления рассказа и этапы развития сюжета;
- этапы и способы создания мультипликационных фильмов;
- правила создания композиции кадра;
- умения работать с пластилином (создавать куклы и декорации из пластилина);

пластилина);

- различные виды декоративного творчества в анимации (рисунок, вытынанка, оживающий фон, куклы-марионетки и другие);

- способы работы с различными художественными материалами.

- основные правила анимации;

- основы технологии перекладной рисованной мультипликации;

- основы технологий объёмной пластилиновой мультипликации;

- профессиональные анимационные термины (монтаж, тайминг, раскадровка, фон, персонаж, сценарий и т.д.);

- знать название компьютерных программ, применяемых для съёмки мультипликации;

- разделение обязанностей по видам творческой деятельности при создании фильма (сценарист, художник, аниматор, режиссер, звукорежиссер);

По окончании обучения по программе ребёнок должен овладеть:

- самостоятельной организацией своего рабочего места;

- инструментами и материалами (карандашами, гуашью, акварелью, тушью, кистью, палитрой, белой и цветной бумагой; перьями и палочками, и др) для создания (рисовать) персонажей и декораций;

- навыками покадровой съёмки для осуществления движения персонажей в мультфильме (движения фигур человека и животных);

- навыками работы в творческой группе, согласовывая свои действия в разных видах деятельности (работать самостоятельно и в команде);
- навыками работы с программами: Audacity, «Pinnacle Studio», «Сони Вегас».
- навыками работы с Интернетом для подборки музыкальных и звукового сопровождения мультфильма;

уметь:

- анализировать готовый мультфильм.
 - решать анимационные задачи, пользуясь сценарием и раскадровкой;
 - понимать рисунки, схемы, эскизы;
 - определять название детали, персонажа и материал для ее изготовления;
 - анализировать свойства материалов, подходящих для данной работы;
 - определять порядок действий, планировать этапы своей работы;
 - применять различные виды декоративного творчества в рисованной перекладной, объёмной кукольной и пластилиновой анимации;
 - проявлять творчество в создании своей работы;
 - озвучивать героев;
 - уметь различать и передавать в рисунке ближние и дальние предметы;
- Итогом курса реабилитации детей в детской анимационной студии является – создание анимационного ролика или мультфильма.

Режим проведения занятий в мультстудии

Программа рассчитана на детей от 5-18 лет. Курс реабилитации составляет:

- для детей стационарного и дневного пребывания, группы «Мать и дитя» – 21 календарный день;
- для детей домашнего обслуживания – 90 дней;

По медицинским показаниям на основании решения ПМПК курс

реабилитации для ребёнка может быть продлён до 90 дней.

Занятия в мультстудии проводятся с периодичностью 3 раза в неделю.

Количество часов для работы над мультфильмом в различных техниках составляет:

- объёмная пластилиновая, кукольная анимация, пластилиновая, рисованная и силуэтная перекладка с использованием кукол марионеток – 36 часов;

- песочная, рисованная анимация «Живой фон», перелепка – 9 часов;

- перекладка с использованием детских игр: конструктор, мозаика, пазлы – 9 часов.

Содержание занятий зависит от возрастных и психофизических особенностей детей, характера и степени ограничений в жизнедеятельности. Возможно изменение количество часов на изучаемую тему, исключение некоторых тем из плана.

Продолжительность занятий составляет:

- для детей с сохранным интеллектом, имеющие нарушения слуха, опорно-двигательного аппарата (дети, состоящие на диспансерном учёте) - не более 40 минут;

- для детей с задержкой психического развития – не более 30 минут;

- для детей с тяжёлым нарушением интеллекта – не более 30 минут.

Занятия в мультстудии организуются в следующих формах:

- индивидуальная;

- групповая.

Индивидуальные занятия с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ подразделяются:

- на дому (только с детьми-инвалидами);

- индивидуальные (занятия проводятся в Центре);

- комбинированные (часть занятий проходит в Центре или на дому)

индивидуально, а часть - в студии).

Выбор формы организации занятий в мультстудии и техники съёмки мультфильма с детьми – инвалидами и детьми с ОВЗ зависит от особенностей психофизического развития и возможностей ребёнка, особенностей эмоциональной-волевой сферы, характера течения заболевания, отсутствие противопоказаний для занятий в детском коллективе.

При отборе содержания используются структурно-системный принцип, при котором изучаемый материал выстраивается с постепенным усложнением. Однако в процессе усвоения материала детьми, педагог может варьировать порядок планирования тем в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями восприятия детьми содержания программы.

При определении режима занятий учтены санитарно-эпидемиологические требования к содержанию и организации режима в оздоровительных учреждениях с дневным пребыванием детей в период каникул (Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.4.969-00 (Минздрав России 2000 г.).

Формы работы

Для успешной реализации программы целесообразно объединение детей в группы численностью от двух до четырёх человек, а так же возможно проведение индивидуальных занятий и занятия «в паре».

В занятиях могут принимать участие родители (если ребёнок не желает остаться один, или при желании родителя).

Вся работа строится с учетом индивидуальных особенностей и состояния здоровья каждого ребенка.

Педагогами по данной программе используются разнообразные формы занятий: выставки детских работ и кадров мультфильмов, творческое тестирование, составление тематических кроссвордов, *гостиные* с выступлениями детей студии, *мозговой штурм* идеи нового мультфильма, творческие ролевые игры на занятиях, презентации мультфильмов, мастер-

классы с участием детей, участие в концертах, праздниках, круглых столах и других мероприятиях центра.

Ежегодный творческий отчет студии проходит в форме праздника «День рождения мультстудии «Капитошка».

Дети в начале и в конце курса реабилитации проходят диагностику по таблице «Критерии оценки эффективности данной программы».

Родители заполняют анкету с целью выявления эффективности метода мульт-терапии и его оптимизации.

Дети принимают участие в различных конкурсах разного уровня. За участие в конкурсе они получают дипломы, грамоты и сувениры, подарки.

За время работы мультстудии было снято 89 мультфильмов. Мультфильмы нашей студии принимали участие в 15 конкурсах различного уровня и занимали призовые места. В 2018 году принимали участия в двух в конкурсах регионального и всероссийского уровня:

- Социальной рекламы «Имею право на жизнь без коррупции» и получили первое 1 место в номинации «Социальная видео реклама». Дети приглашены на вручение дипломов и памятных подарков в Правительство Курганской области.

- Конкурс рисунков «Мой любимый мультфильм» от журнала «Юный художник» и киностудии Союзмультфильм. 15 февраля 2019 года состоялась поездка в город Москву на киностудию Союзмультфильм по приглашению организаторов конкурса. Дети получили дипломы за 1 место. Для детей была проведена экскурсия по музею, где выставлены декорации и герои любимых мультфильмов, таких как «38 попугаев», «Крокодил Гена и Чебурашка», «Волк и Телёнок» и многие другие.

Таким образом, необходимо сотрудничать с педагогами других детских мультстудий разных городов и посёлков России, распространять свой педагогический опыт работы с детьми, применяя различные технические приёмы, используемыми при съёмке мультфильмов.

Список использованных источников

1. Асенин, С.В. Мир мультфильма [Текст] / С.В. Асенин – М., Искусство, 1986. – 136 с.
2. Бартон, А. Как снимают мультфильм [Текст] / А. Бартон – М., Искусство, 1971. – 156 с.
3. Бетенски, М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии [Текст] / М. Бетенски – СПб: Эксмо-пресс, 2002. – 180 с.
4. Больгерт, Н., Больгерт, С. Мультстудия «Пластилин» Лепим из пластилина и снимаем мультфильмы своими руками [Текст] / Н. Больгерт, С. Больгерт – М., 2012. – 168 с.
5. Иванов-Вано, И.П. Кадр за кадром [Текст] / И.П. Иванов-Вано – М.: Искусство, 1980. – 68 с.
6. Киселева, М.Б. Арт-терапия в работе с детьми [Текст] / М.Б. Киселева – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
7. Копытин, А. И. Основы арт-терапии [Текст] / А.И. Копытин – СПб.: Лань, 1999. – 256 с.
8. Красный, Ю. Анимация в школе [Текст] / Ю. Красный, Л. Курдюкова, С. Ютова // Искусство в школе. – 2005. – N 5. – С. 62-64.
9. Ломакина, В.И. Социокультурная реабилитация инвалидов [Текст] / В.И. Ломакина – М., 2002. – 146 с.
10. Тимофеева, Л.Л. Проектный метод в детском саду. «Мультимедиа своими руками» [Текст] / Л.Л. Тимофеева – М., 2011. – 136 с.
11. Медведева, Е.А. Формирование личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве [Текст] / Е.А. Медведева – М., 2009. – 206 с.
12. Нагибина, М. Образовательная программа «Технология анимации» [Текст] / М. Нагибина – М., 2006. – 280 с.
13. Пунько, Н., Дунаевская, О.В. Секреты детской мультипликации [Текст] / Н. Пунько, О.В. Дунаевская. – М., 2017. – 98 с.

14. Казакова Р.Г., Мацкевич, Ж.В. Смотрим и рисуем мультфильмы [Текст] / Р.Г. Казакова, Ж.В. Мацкевич. – М., 2013. – 213 с.

15. Крапсный, Ю.Е., Курдюкова Л.И. Мультфильм руками детей. [Текст] / Ю.Е. Крапсный, Л.И. Курдюкова. – М., 1990. – 167 с.

Скоробогатова Н.В., Неустроева Е.С.

Специфика нарушений письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью

Письмо – это процесс, свойственный человеку. Это его целенаправленная деятельность, отличительными характеристиками которой являются: целостность, связность, произвольность [6].

Функциональная значимость письма заключается в передаче внутреннего речевого высказывания путем совершения зрительно-моторных операций, результатом которых является фиксация символов [1].

Основой для формирования навыка письма выступает сохранность общеречевого развития [2]. Речь, как высшая психическая функция имеет тесную взаимосвязь с умственной и сенсорной сферами развития личности. Речевая сфера обогащается за счет зрительной, слуховой, осязательной, пространственной, временной перцепций, которые возможны при нормальном функционировании познавательной сферы: сформированности мнестических и гностических процессов; эмоционально-волевой сферы: сохранности мотивации и контроля над собственной деятельностью.

Умственная отсталость является следствием органического поражения головного мозга. В силу этого, картина дефекта характеризуется недоразвитием высших форм познавательной деятельности и незрелостью эмоционально-волевой сферы. Отмечая это, одним из распространенных проявлений в структуре интеллектуального дефекта являются речевые нарушения.

Цель исследования заключается в выявлении специфических нарушений письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Проблема речевых нарушений у младших школьников с легкой умственной отсталостью рассмотрена в исследованиях Р.И. Лалаевой, Д.И. Орловой, М.Е. Хватцева, Р.Е. Левиной, Е.Ф. Собонович, Г.А. Каше и т.д.

Ученые отмечают, именно на период младшего школьного возраста умственно отсталых детей приходится основной пласт речевого недоразвития, что связано с неоформленностью и слабостью связей анализаторных систем в головном мозге [5].

Так, недоразвитие компонентов речевой системы вызывает несформированность устной речи, вследствие чего возникают нарушения письменной речи, и одного из ее базовых компонентов – процесса письма.

Нарушения письма – дисграфии являются распространенным феноменом среди младших школьников с легкой умственной отсталостью [3].

Одним из специфических проявлений нарушений письма у умственно отсталых школьников является их комплексность, т.е. сочетание ошибок, носящих разный дисграфический характер. В чистом виде один вариант дисграфии у этой категории лиц не встречается [4].

Нами был проведен констатирующий эксперимент на базе «Шадринской специальной (коррекционной) школы-интернат № 16». В эксперименте приняли участие младшие школьники с легкой умственной отсталостью в количестве 8 человек в возрасте 10-11 лет.

У испытуемых были обследованы уровни сформированности устной речи, сенсо-акустико-моторного развития, процесса письма.

В ходе диагностического обследования первой была применена методика Т.А. Фотековой, направленная на комплексное выявление уровня сформированности устной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью. Полученные экспериментальные данные показывают следующие сведения (рис. 1.): несформированность устной речи младших школьников с

легкой умственной отсталостью носит системный характер. У детей обнаруживались трудности фонематического восприятия, что проявлялось в смешении звуков в слоговой цепочке, например, вместо «ра-ла-ра» - «ла-ра-ра».

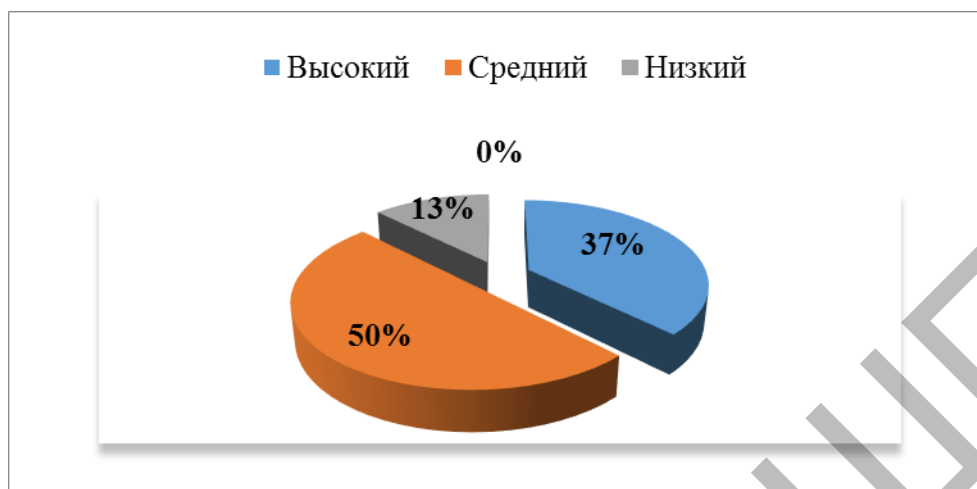


Рис. 1. Распределение испытуемых по уровню сформированности устной речи (по методике Т.А. Фотековой).

Испытуемые искажали структуру слова, проговаривая, вместо «танкист» и «космонавт» - «такист» и «косонавт». У них наблюдалась ограниченность словарного запаса (трудности обобщения, употребления предлогов, подбора антонимичных пар). Соответственно это нашло отражение в их речи, например, к категории «Птицы» ребенок подобрал существительные «свинья» и «птичка»; указывая расположение предметов, испытуемый употребил иные предлоги или слова («над книгой» - «вот здесь, наверху», «в книге» - «под»); называя противоположности, школьник озвучил «весёлый-злой», «широкий-худой».

Далее мы применили методику нейропсихологического обследования Т.В. Ахутиной. В ходе нее было определено актуальное состояние кинетических, слуховых и зрительных процессов младших школьников (рис. 2).

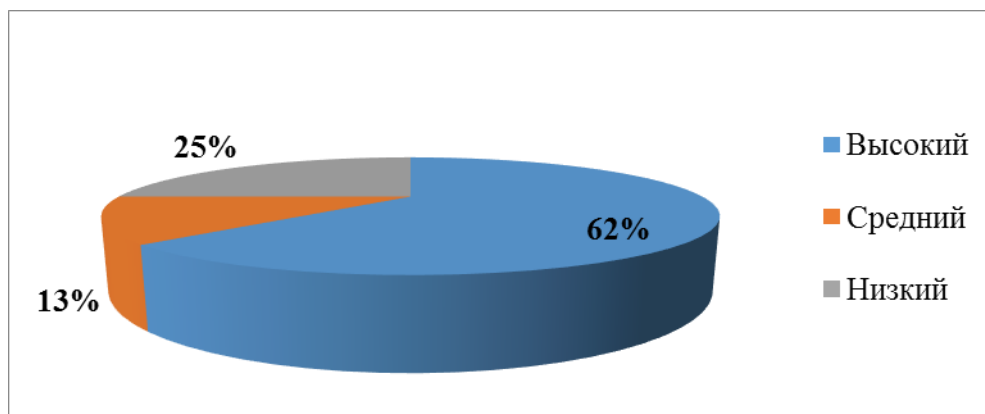


Рис. 2. Распределение испытуемых по уровню сформированности сенсо-акустико-моторного развития (по методике Т.В. Ахутиной).

Мы выявили, что сформированность сенсо-акустико-моторного развития была на достаточном уровне у многих детей, но наблюдались те испытуемые, у которых отмечались трудности зрительно-пространственного и буквенного гнозиса (плохо ориентировались в пространстве, даже «вправо-влево», не помнили образ буквы), недоразвитие слухового гнозиса (ошибочно воспроизводили услышанный ритм).

Обследование процесса письма было произведено по методике Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой, что позволило диагностировать специфические нарушения письма (рис. 3).

Так, превалирующим дефектом письма было недоразвитие процессов анализа и синтеза (языкового, зрительного, слухового, пространственного), что в письменных работах отразилось в качестве акустических замен звуков [б]-[п], [ч]-[т'], [а]-[о] и т.д.; оптических замен букв Ш-Щ, Ё-З, П-Н, Н-К и др.; пропусков, перестановок, добавлений букв, слогов и слов. По результатам первичного обследования у испытуемых были зафиксированы проявления акустико-фонематической, акустико-оптической, оптико-моторной, моторно-фонематической дисграфий.

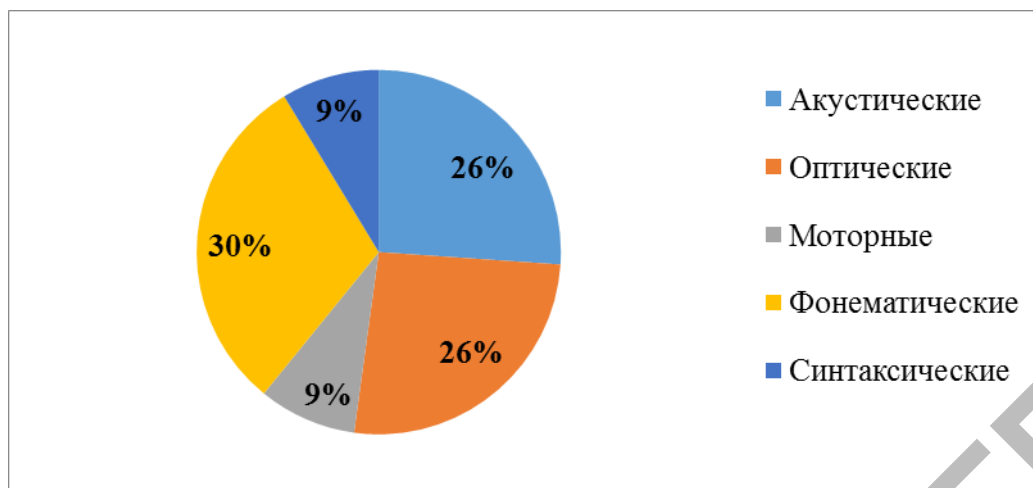


Рис. 3. Частота распределения дисграфических ошибок у младших школьников с легкой умственной отсталостью (по методике Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой).

На основании представленных данных нами была разработана логопедическая программа по коррекции нарушений письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью. Программа включала в себя 27 занятий, из которых 4 – подготовительных, 21 – коррекционных (10 индивидуальных, 11 подгрупповых), 2 – закрепляющих.

Коррекционная программа реализовывалась поэтапно:

1. Подготовительный этап (сентябрь-октябрь) предполагал подготовку сенсо-акустико-моторного и речевого развития детей. Для этого были подобраны упражнения, направленные на развитие моторики, высших психических функций (восприятие, память, внимание, ощущение), эмоционально-волевой сферы. Так, предлагались такие упражнения: «Чудесные мешочки» (развитие восприятия, ощущения, сенсорных эталонов), «Зашумленные картинки» (развитие зрительного анализа и синтеза), «Поймай звук» (развитие слухового анализа и синтеза) и др.

2. Основной этап (октябрь-ноябрь) вбирал в себя комплекс коррекционных упражнений. В ходе него внимание было акцентировано на автоматизацию некоторых звуков, на исправление фонематических процессов

(языкового, зрительного, слухового, пространственного анализа и синтеза), на развитие высших психических и моторных функций, на коррекцию процесса письма, на воспитание навыка самоконтроля и организованности поведения. Например, «Ритм» (формирование сукцессивных и симультанных процессов, языкового анализа и синтеза), «Классификация» (дифференциация акустически сходных звуков), «Словообразователь» и «Словоизменитель» и т.д.

3. Заключительный этап (ноябрь) обобщал проделанную работу на предыдущих этапах коррекции и предполагал закрепление отработанных детьми навыков. Для этого применялись следующие упражнения: «Найди ошибку», «Диктант», «Списывание» и др. Такие задания сосредотачивали внимание детей на процессе письма, активизируя все вспомогательные процессы, над которыми ранее проводилась коррекционно-развивающая работа.

Логопедическая программа реализовывалась на протяжении 3-х месяцев.

На основании анализа научной литературы и практических сведений, нами был разработан комплекс рекомендательных упражнений для устранения специфических проявлений отдельных видов дисграфии (Таблица 1).

Эффективность проведенной программы коррекции можно было выявить по результатам вторичного обследования детей. Данные показывают, что повысился уровень фонематического восприятия, дети старались верно проговаривать слоговые цепочки. Автоматизация звуков удалась, так как проговаривание звуков контролировалось каждым ребенком более организованно. Успех наблюдался при выполнении логико-грамматических конструкций испытуемыми. Стабильность наблюдалась в затруднениях употребить предлог, подобрать антонимы.

Обследование сенсо-акустико-моторного развития каждого испытуемого показало достаточный уровень сформированности, так как школьники не имели затруднений ни в одной из предложенных проб.

Письмо младших школьников с легкой умственной отсталостью обнаруживало стойкость специфических проявлений. Большинство из них

сохранились, но количество некоторых ошибок уменьшилось, например, акустические и фонематические. Оптические и моторные ошибки были практически устранены. На письме детей появились синтаксические ошибки. Так, характерным было отсутствие знаков препинания в конце предложения, например, «Жил на болоте журавль но на построил избушку.» (Жил на болоте журавль. Он построил избушку.); отсутствие заглавной буквы в начале предложения «разбудилили. от старой елилегла» (...разбудили. От старой ели легла тень.)

Таблица 1

Комплекс рекомендательных упражнений для коррекции
отдельных видов дисграфии

Вид дисграфии	Комплекс упражнений для коррекции
Акустическая (и артикуляторно-акустическая)	«Найди звук», «Поймай звук», «Откуда звук?», «Шутки-чистоговорки», «Собираем слоги», «Лабиринт», «Найди ошибку», «Заполни пропуск», «Классификация», «Буквозаменитель».
На почве нарушения языкового анализа и синтеза (фонематическая)	«Ритм», «Разведчик», «Заполни пропуск», «Паровозики», «Подбери по форме», «Диктант», «Составь предложение», «Доскажи словечко», «Что неправильно?», «Списывание».
Оптическая	«Компас», «Зашумленные картинки», «Корректирующая проба», «Графический диктант», «Образец», «Прятки», «Элементы букв», «Нелепица», «Будь внимательным», «Пропись», «Пропись», «Подбери по форме», «Конструирование».
Моторная	«Ёжик», «Художник-фантазер», «Чудесные мешочки», «Ласковый мелок», «Пропись», «Стирка», «По водицу», «Бабушка», «Буквозаменитель», «Заполни пропуск», «Найди ошибку».

Аграмматическая	«Один-много», «Родственные слова», «Мнемотекст», «Предмет-признак-действие», «Есть-нет», «Кто что делает?», «Уменьшитель», «Словообразователь», «Словоизменитель», «Составь предложение», «Доскажи словечко», «Диктант», «списывание».
-----------------	---

После проведенной коррекционной программы и повторного обследования процесса письма были выявлены следующие виды дисграфии: акустико-фонематическая, акустико-фонематико-аграмматическая, акустико-аграмматическая, фонематико-аграмматическая.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1) Письмо – это осознанный, произвольный процесс, который формируется в ходе целенаправленной организованной деятельности. Становление письма опирается на сохранность общеречевого развития и познавательной сферы.

2) Недоразвитие когнитивных функций накладывает отпечаток на становление общего хода речевого развития. Такой феномен характерен, в большей степени, для лиц с умственной отсталостью. В дополнение, у данной категории отмечается несформированность моторных, гностических, мнестических, социальных процессов, а следовательно обнаруживаются и нарушения письма.

3) Нарушения письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью носят специфический характер, который проявляется в виде многократных, совокупных и вариативных ошибок написания слогов, слов, предложений. Доминирующая причина дисграфических ошибок в работах младших школьников с легкой умственной отсталостью – это недоразвитие фонематических процессов (языкового, зрительного, пространственного, слухового анализа и синтеза), что имеет отражение на письме в виде замен, смещений, пропусков, слияний, добавлений, перестановок букв и слогов.

4) Поскольку специфические проявления дисграфии у младших школьников с легкой умственной отсталостью имеют устойчивый характер, устранить их полностью не удалось, но положительные сдвиги наблюдались при исправлении акустических и фонематических проявлений. Оптические и моторные ошибки были полностью устранены. Трудность составляла группа синтаксических ошибок, которые изначально не имели яркого проявления на письме детей. В целом, логопедическая работа по коррекции письма имела достаточную эффективность, поэтому необходимо было бы обеспечить ее практическую непрерывность и по возможности внести коррективы.

Список использованных источников

1. Лалаева, Р.И. Логопедия: Методическое наследие: Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия [Текст]: в 5 т. т 4 / Р.И. Лалаева; вступ. ст., подго. Текста и коммент. Л. С. Волкова ; пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов – М. : ВЛАДОС - 2003. – 304 с.

2. Лалаева. Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] : кн. для логопеда / Р. И. Лалаева – М. : ВЛАДОС, 2005. - 224 с.: ил.

3. Лепская, О.А. Коррекция речевых расстройств у умственно отсталых школьников условиях реализации комплексного подхода [Текст] // Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: Материалы научно-практических конференций студентов, аспирантов, соискателей и практических работников «Дни науки МГПУ – 2010» / сост. Е.В. Ушакова, Ю.А. Покровская. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – 190 с.

4. Матвеева, Е. М. Коррекционно-логопедическая работа в школе-интернате VIII вида [Текст] / Е. М. Матвеева // Логопед. – 2006. – № 1. – С. 88-97.

5. Медведева, Е.Ю. Нарушение письма у умственно отсталых младших школьников [Текст] / Е.Ю. Медведева, Е.А. Ольхина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. - №7. – С. 321-325.

6. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления

[Текст]: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И. Н. Садовникова. – М. : Парадигма, 2012. – 280 с.

Теребенина Н.В.

Использование интеллектуальных карт в развитии речевых способностей старших дошкольников

Актуальность проблемы обучения детей с речевыми нарушениями, обусловлена все большим увеличением числа таких детей и высокими темпами развития современного общества [3]. По нашему мнению, решению данной проблемы способствует применению логопедом в своей работе интеллектуальных карт.

На логопедических занятиях педагоги используют различные приемы и методы образовательных технологий, способствующие развитию связной речи у дошкольников: синквейн, лимерики, метод каталога, простейшие приёмы фантазирования и т.д. Одним из эффективных методов, облегчающих, систематизирующих и направляющих процессы усвоения детьми знаний, развивающих как творческие, так и речевые способности детей, является использование интеллектуальных карт [2].

Интеллект-карты («mind maps», «mind»-«ум», «maps»-«карта») – разработка Тони Бьюзена, известного британского деятеля в области психологии обучения и развития интеллекта.

Интеллектуальные карты представляют собой инновационный метод, позволяющий ребенку запомнить информацию в виде особой записи структурированного материала, исходящего от центра к краям.

Данный метод получил широкое распространение первоначально в средних и старших классах. В.М. Акименко адаптировала интеллектуальные

карты для использования в работе с дошкольниками по развитию их связанной речи.

В условиях реализации ФГОС ДО методика интеллектуальных карт позволяет осуществлять интеграцию образовательных областей наиболее полно и решать коррекционно-образовательные задачи:

1) формирование фонематических умений (понятие «звук», характеристика звука, позиция в слове, автоматизация);

2) работа по развитию лексики (расширение объема и активизация словаря, уточнение значений слов, организация семантических полей);

3) формирование грамматических категорий (составление карт по изученному грамматическому материалу с целью его практического усвоения и запоминания);

4) работа по развитию связной речи (мыслительная карта может выступать в качестве вербальной основы высказывания, быть планом пересказа текста) [3].

Анализ литературы по исследуемой проблеме позволил нам сформировать ключевые моменты методики составления интеллектуальных карт, позволяющих развить речевые способности у дошкольников.

Детям предлагается лист бумаги, расположенный горизонтально, с целью комфортного изображения. Затем в центре иллюстрируется предмет или название новой темы, либо записывается (если ребенок умеет уже писать). От центральной части рисунка отводятся линии, соответствующие какой либо подтеме. Каждая линия обозначается ребенком, словом или фразой. Линии могут разветвляться, детализироваться символами или рисунками. Все слова печатаются разборчиво, чем важнее слово, тем шрифт больше, рисунки ярче.

Интеллектуальные карты для дошкольников содержат большое количество иллюстраций. Они могут быть выражены моделями-образами, детскими рисунками, коллажами из журнальных вырезок, придуманными детьми символами. Связи между понятиями на картах обозначены стрелочками.

Одной из задач коррекционного обучения детей с общим недоразвитием речи является формирование фонематических умений. Недоразвитие фонематического восприятия влияет на формирование правильного звукопроизношения, на овладение звуковым анализом и синтезом. Само понятие «звук» для ребенка является абстрактным. Научиться различать звуки гласные и согласные, глухие и звонкие, твердые и мягкие согласные, самостоятельно характеризовать их, определять позицию определенного звука в слове - достаточно трудная задача для ребенка. Вместе с детьми (на основе уже полученных знаний) составили обобщенную интеллект-карту «ЗВУК». Теперь на занятиях по звукопроизношению эта карта помогает детям дать полную характеристику новому звуку [2].

Использование данного метода помогает автоматизировать поставленный звук. В этом случае, при использовании карты, ребенок закрепляет правильную артикуляцию звука, определяет параметры поставленного звука, автоматизирует звук не только в словах, определяя его позицию, но и в предложениях, которые составляет с помощью иллюстраций и символов, изображенных на карте.

Интеллектуальные карты на занятиях по развитию лексики позволяют сформировать словарно-семантическую сторону речи. Недостаточность словарного запаса, непонимание значения и смысла некоторых слов делают рассказы детей информативно бедными, им трудно строить последовательный, логический рассказ из-за снижения количества конкретной информации. Устная речь детей с речевыми нарушениями обычно сбивчива, отрывочна, непоследовательна. Они не могут планировать свое высказывание.

Развитие речевых способностей с применением интеллектуальных карт позволяет ребенку видеть перед собой зрительные образы, помогающие воспроизведению словаря, план высказывания, отраженный в каждой ветви дерева карты, и желание сказать о том, что наглядно и понятно [4].

С целью решения исследуемой нами проблемы метод интеллект-карт

предлагаем использовать в разных вариантах, в зависимости от сложности работы с интеллект-картами и уровня развития детей.

Первый вариант – дети воспроизводят рассказ по схеме интеллект-карты, составленной педагогом. Читается рассказ. Разбираются непонятные слова для детей. Задаются вопросы по тексту, дети с помощью интеллект-карты отвечают на вопросы полными предложениями. Повторное чтение рассказа. Пересказ.

Второй вариант предполагает совместную деятельность педагога и ребенка по составлению интеллектуальной карты, которая разрабатывается по прочитанному рассказу. Чтение рассказа сопровождается последующим пересказом.

Читается рассказ. Разбираются непонятные слова для детей. Берётся большой чистый лист, расположенный горизонтально и в центре обозначается заголовок текста в виде напечатанного слова или картинки. Затем рассказ разбирается по частям и моделируется с помощью графических изображений, схем, рисунков, картинок (подготовленных заранее). Рассказ моделируется полностью, и дети самостоятельно воспроизводят рассказ по интеллектуальной карте.

При использовании третьего варианта, детям предлагается самостоятельно составить интеллектуальную карту, по предложенному рассказу, с элементами сочинения. Затем дети пересказывают то, что у них получилось.

С целью оценки эффективности применения интеллектуальных карт была разработана экспресс-диагностика, для проведения которой нами использован метод педагогического эксперимента.

Сравнительная диагностика уровня развития речевых способностей детей проводилась по отдельным параметрам без использования и с использованием интеллектуальных карт. По результатам диагностики выявили средние показатели в баллах (Таблица 1).

Результаты экспресс-диагностики

Без применения интеллект-карт	С применением интеллект-карт
1. Усвоение и обобщение материала по теме (составление предложений и установление причинно-следственных связей)	
1, 9	2, 4
2. Составление описательного рассказа	
1, 6	2, 6
3. Пересказ текста	
1, 8	2, 7

Результаты экспресс-диагностики показали, что применение интеллектуальных карт способствует развитию речевых способностей у детей, и обуславливает более качественное и быстрое усвоение материала дошкольниками с нарушениями речи.

Таким образом, мы можем утверждать, что реализация интеллектуальных карт в работе с дошкольниками по развитию речевых способностей, основывается на использовании моделей, иллюстраций. Данный вид работы развивает фонематическую составляющую речи, обогащает словарь ребенка, грамматический строй, отвечающий за планирование речи.

Список использованных источников

1. Акименко, В. М. Применение интеллектуальных карт в процессе обучения дошкольников [Текст] / В. М. Акименко // Начальная школа плюс до и после. - 2012. - № 7. - С. 34-37.

2. Блохина Е. А. Развитие коммуникативно-речевых способностей дошкольников [Электронный ресурс] / Е. А. Блохина // Вестник Тамбовского университета – 2001. № 6. – С.54-56. <https://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-tambovskogo-universiteta-seriya-gumanitarnye-nauki>

3. Кулиш, Т.А. Формирование у дошкольников способности к речевому творчеству [Текст] / Т. А. Кулиш [и др.] // Дошкольная педагогика. – 2012. – №

7. – С. 19-23

4. Урунтаева, Г. А. Развитие способностей [Текст] // Г.А. Урунтаева – М., 2011. – С. 237-245

Тютюева И.А., Корякина Е.В.

Выявление трудностей у младших школьников при дисграфии

На основе анализа научной литературы было выявлено, что проблеме дисграфии уделялось значительное внимание в конце XIX - начале XX веков зарубежными учеными А. Куссмауль, В. Морган, О. Беркан, Л. Гинельвунд, Ф. Варбург, П. Рашбург и др. Среди отечественных авторов, посвятивших свои работы вопросам изучения нарушения письма у детей, следует отметить Р. А. Ткачева, С. С. Мухина, М. Е. Хватцева, Р. Е. Левина, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева и др.

В настоящее время в отечественной логопедии освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, структуры данного речевого расстройства. Также разработаны как общеметодологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (И. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, Е. Ф. Соботович, О. А. Токарева, С. Б. Яковлев и др.) [1].

Однако и до настоящего времени эффективность логопедической работы по коррекции дисграфии недостаточно высока. По данным Л. Г. Парамоновой, количество детей с нарушением письма в начальных классах массовой школы достигает 30% [2].

Наряду с вышеперечисленными данными необходимо отметить, что актуальность исследования можно обосновать с опорой на требования к предметным результатам по русскому языку и филологии Федерального

государственного образовательного стандарта начального общего образования и социальный заказ. Известно, что нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка, а специфическое расстройство письма влечет за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил. У обучающихся наблюдаются специфические ошибки такие как смешение; замена; пропуск букв; пропуск согласных при их стечении; пропуски гласных; перестановка и добавление букв, слогов; слитное написание слов, предлогов, приставок; раздельное написание слова и пр. Данный факт был подтверждён в ходе наблюдения за обучающимися 2 класса в возрасте 8-9 лет на протяжении нескольких лет. Также отмечается низкий уровень подготовленности к школе, в частности, к освоению учебного материала в разделе «Развитие речи».

На основе анализа психолого-логопедической, педагогической и методической литературы был изучен исторический процесс формирования дисграфии, как самостоятельной речевой патологии, который берёт своё начало в 1877 году в авторстве А. Куссмауля. На протяжении всего пути становления среди учёных, педагогов, психологов и логопедов возникали и остаются до настоящего времени разногласия относительно определения сущности понятия «дисграфия». На основе анализа различных подходов О. Б. Иншакова и А. Г. Иншакова предложили понимать данное нарушение как расстройство речи, специфический вид нарушений письма, проявляющийся в смешениях, заменах, пропусках, перестановках, вставках букв и слогов в сильной позиции в слове, имеющих стойкий и повторяющийся характер [3].

Наряду с этим также отмечается плюрализм по вопросу классификации видов дисграфии, различные авторы определяют их, основываясь на различные критерии: с учётом нарушения анализаторов, психических функций, несформированности процесса письма. Однако, в данном исследовании опора

осуществляется на классификацию Р. И. Лалаевой, которая выделяет аграмматическую, артикуляционно-акустическую, оптическую дисграфию и дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Наряду с этим, вышеизложенная литература была проанализирована с целью определения основных причин возникновения нарушений процесса письма у детей, в число которых входят: наследственность, длительные соматические заболевания, повреждение коры полушарий головного мозга в результате кислородного голодания, асфиксии, хронических заболеваний, родовых травм, инфекционные болезни, менингит. Также выделяют социальные и психологические факторы: речевое воспитание в семье, речевая депривация, педагогическая запущенность и др.

В нашем исследовании, с целью осуществления подбора диагностического инструментария, направленного на выявление видов дисграфии и специфических ошибок, была изучена общая характеристика младшего школьного возраста. Таким образом, данный период жизни характеризуется сменой ведущего вида деятельности (от игрового к учебной), недифференцированностью восприятия, развитием произвольной памяти и внимания, личностных качеств: сопереживание, трудолюбие, становлением самооценки.

Необходимо отметить о наличии в литературе теоретических данных, связанных с исследованием проблемы дисграфии, но отсутствием средств, способствующих её выявлению у детей различных возрастных категорий. В теории разработаны общие подходы и, соответственно, общая схема выявления преобладающего вида дисграфии. Таким образом, анализ изученного материала выступил основой для подбора и модификации, в соответствии с возрастными-индивидуальными особенностями младшего школьника, диагностического инструментария (Ю. Д. Алиева, при модификации Е. В. Корякиной), направленного на определение вида дисграфии и наличия специфических ошибок.

По результатам методики, направленной на выявление аграмматической дисграфии (тестовая часть), которая проводилась с целью определения уровня сформированности лексико-грамматического строя речи младших школьников, и в проведении которой участвовали обучающиеся в количестве 21 человека, можно сделать вывод, что 10 человек (48%) имеют высокий уровень (работа выполнена полностью, присутствуют не более 2-х аграмматических ошибок, чаще всего, связанных с неправильным написанием окончаний, согласования имён числительных с именами существительными, например, 2 утки – 5 утки; подбором предлогов, порядком слов в предложениях; орфографические ошибки отсутствуют) (рис.1).

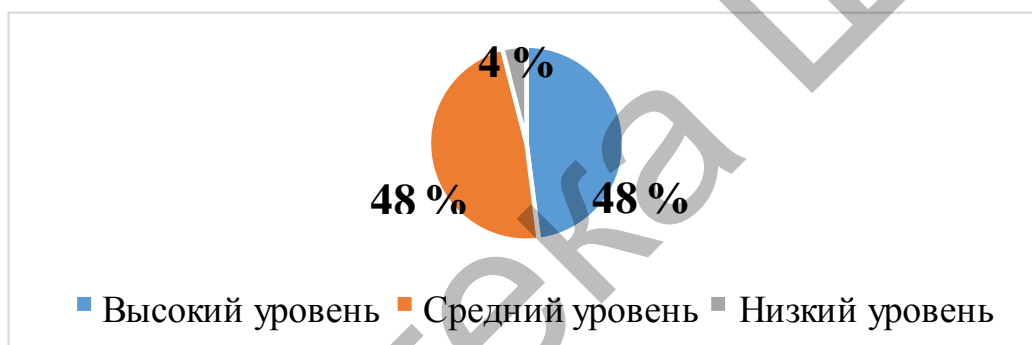


Рис. 1. Дифференциация респондентов по уровням проявления аграмматической дисграфии у младших школьников (тестовая часть), %

10 человек (48%) имеют средний уровень (работа выполнена полностью, обучающиеся допустили не более 5-ти аграмматических ошибок, связанных с подбором слов по принципу «один-много», например, колос – колосы; подбором слов по смыслу; написанием окончаний: народ русские; вставкой предлога: кошка лежит на корзине; неправильным исправление ошибок в предложениях: покупайте газета и журналы; орфографические ошибки связаны с неправильным подбором проверочных слов и нарушением правила начала и конца предложений: написание с заглавной буквы, постановка точки).

Один обучающийся (4%) имеет низкий уровень (работа выполнена

неполностью, имеется множество ошибок, как орфографических: правила жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк, чн, чт, безударная гласная в корне слова, так и грамматических: пропуск и замена букв, например, колосья – класы; неправильный подбор предлогов, например, кушать садись над столом).

Данная методика также включала в себя проведение диктанта, оценка которого осуществлялась следующим образом:

38 баллов – диктант написан без ошибок;

20 баллов – 1-2 орфографические и 2-3 дисграфические ошибки;

10 баллов – 3-4 орфографические и 3-4 дисграфические ошибки;

0 баллов – более 4 орфографических и более 4 дисграфических ошибок.

По результатам проведённого диктанта можно сделать вывод, что из 21 обучающегося без ошибок диктант написало 2 человека (9, 5%). Их работа отличалась каллиграфичностью, аккуратным и разборчивым написанием, без исправлений и помарок, обучающимися на высоком уровне усвоены правила орфографии.

20 баллов имеют 8 человек (38, 1%). Работа этих детей имеет исправления, негрубое нарушение каллиграфии, присутствуют не более 2-х орфографических ошибок, связанных с написанием имён собственных и нарицательных («москва»), нарушением правил оформления предложений: начало и конец («из домиков» - Из домиков), правописанием безударных гласных в корне слова («завёт»), нарушением орфографических правил («девочки»). Также, имеются дисграфические ошибки (не более 3-х), связанные с заменой букв («Ратьяна» - Татьяна), отдельным написанием приставки со словом («на ступила»), пропуском букв («свиня» - свинья).

10 баллов – 10 человек (47, 6%). Работа отличается, в большей степени, неряшливым написанием, отмечается наличие не более 4-х орфографических ошибок (правописание имён собственных и нарицательных, безударной гласной в корне слова, неверным переносом слов с одной строки на другую: «дом-иков», нарушением правил оформления предложений на письме,

правописанием парной согласной на конце слова: «медвець»), правописание удвоенных согласных: «каса» - касса) и не более 4-х дисграфических ошибок, наиболее частыми являются замена букв («вуда» - туда), пропуск букв («дмков» - домиков), раздельное написание слова («и дут»), ошибки в согласовании слов («заиграли песенка» - заиграли песенку).

0 баллов – 1 человек (4, 8%), его работа отличается грубым нарушением норм каллиграфии, неаккуратным написанием, наличием множества исправлений и помарок. Также имеются орфографические и дисграфические ошибки (более 4-х). Это свидетельствует о неполном усвоении правил орфографии или не умением их применять в практической деятельности, нарушением фонематического восприятия и недоразвитостью мелкой моторики (Рис.2).

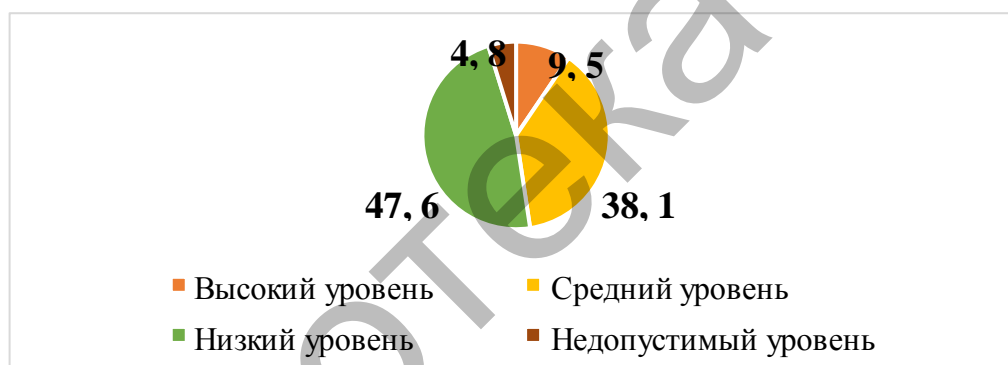


Рис.2. Дифференциация респондентов по уровням проявления аграмматической дисграфии у младших школьников (диктант), %.

Общее количество обучающихся с ярко выраженной аграмматической дисграфией во 2 «Г» классе – 4% (1 обучающийся); с не ярко выраженной аграмматической дисграфией – 48% (10 обучающихся).

Полученные количественные баллы соотносятся с критериями оценивания тестовой части и соответствуют высокому, среднему, низкому уровням и недопустимому уровням, последний проявляется для оценивания диктанта.

По результатам проведения методики по выявлению артикуляционно-акустической дисграфии, целью которой являлось выявление уровня сформированности умения дифференцировать звуки в устной и письменной речи у младших школьников, можно сделать вывод, что из 18 обучающихся 2 человека (11, 1%) имеют высокий уровень сформированности умения различать звуки в устной и письменной речи, умения составлять связный рассказ и оформлять его на письме, умения чётко и разборчиво произносить названия предметов (собака, шахматы, жираф и др.). В работе присутствуют не более 2-3-х дисграфических ошибок, связанных с написанием окончаний слов, формированием словосочетаний из предложенных слов. Наличие орфографических ошибок допускается и не оценивается (Рис.3).

11 человек (61, 1%) имеют средний уровень. Работа выполнена с наличием не более 5-ти дисграфических ошибок, чаще всего с такими как: неправильное обозначение изображённого предмета, наличием дефектов звукопроизношения: [ш], [щ], [р], неправильным написанием окончаний слов, заменой и пропуском букв.

5 человек (27, 8%) – низкий уровень. Работы обучающихся выполнены неполностью или с наличием более 6-ти дисграфических ошибок, что свидетельствует об отсутствии умения дифференцировать звуки в устной речи.

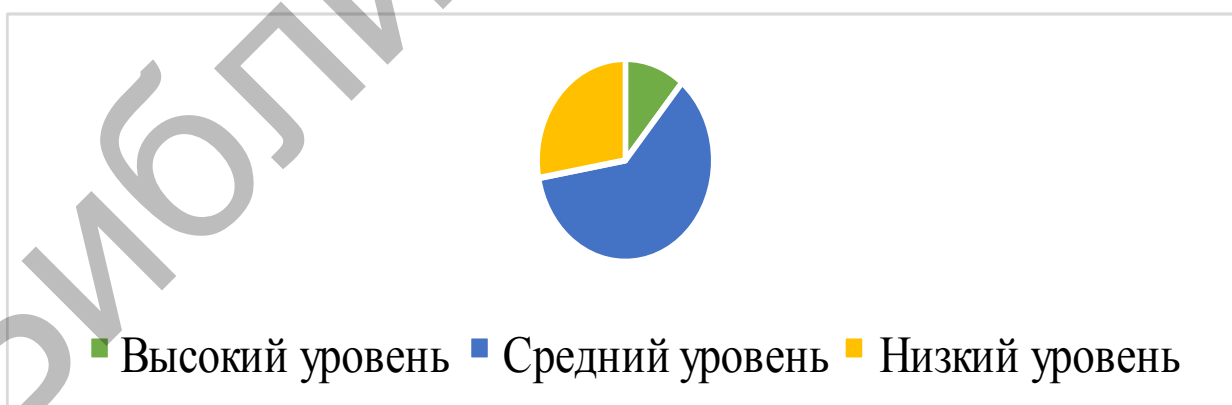


Рис. 3. Дифференциация респондентов по уровням проявления артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников, %

Общее количество обучающихся с ярко выраженной артикуляционно-акустической дисграфией во 2 «Г» классе – 27, 8% (5 обучающихся); с не ярко выраженной артикуляционно-акустической дисграфией – 61, 1% (11 обучающихся).

Наряду с этим, отмечаются трудности звукопроизношения у 5 обучающихся, в частности у 1 человека искажённое произношение звука [щ], у 1 человека – звук [р], у 3 человек – звук [ш].

По результатам проведения методики по выявлению дисграфии на почве языкового анализа и синтеза у младших школьников, целью которой являлось выявление уровня сформированности умения делить предложения на слова, производить слоговой и фонематический анализ и синтез, можно сделать вывод, что из 21 обучающегося 13 человек (61, 9%) имеют высокий уровень. Работы обучающихся отличаются точным пониманием и, соответственно, выполнением каждого задания, наличием не более 1-й дисграфической ошибки, чаще всего это: слитное написание предлогов со словами («доберега»), неправильное разделение слов на слоги («ры-боло-в») и не более 2-х орфографических ошибок. Последние чаще всего выражены в нарушении правописания жи-ши («машына»), нарушении правил оформления предложений на письме (начало предложений), правил правописания безударной гласной в корне слова («помагали»).

7 человек (33, 3%) имеют средний уровень, при котором обучающиеся допустили не более 2-х дисграфических ошибок, таких как: слитное написание слов («пришѐльсад»), пропуск согласных и гласных букв («дрва» - дрова, «кнм» - окном), перестановка букв («тсроит» - строит), а также имеются дисграфические ошибки в количестве более 4-х, такие как: нарушение конструкции предложений («строит это дятел жильѐ своё»), правописание парных согласных на конце слов («долбид» - долбит), нарушение правил оформления предложений на письме (начало и конец), правописание безударной гласной в корне слова («дрова»), нарушение правил правописания

жи-ши («прожыл»), ча-ща («чящя»).

1 человек (4, 8%) – низкий уровень. Работа данного ученика отличается наличием невыполненных заданий, неправильным составлением слов из представленных букв («ечвелко» - «волк»), несформированностью умения делить слова на слоги и выделять их количество, слитным написанием предлогов со словами, несформированностью умения отделять одно предложение от другого с целью составления текста (Рис.4).

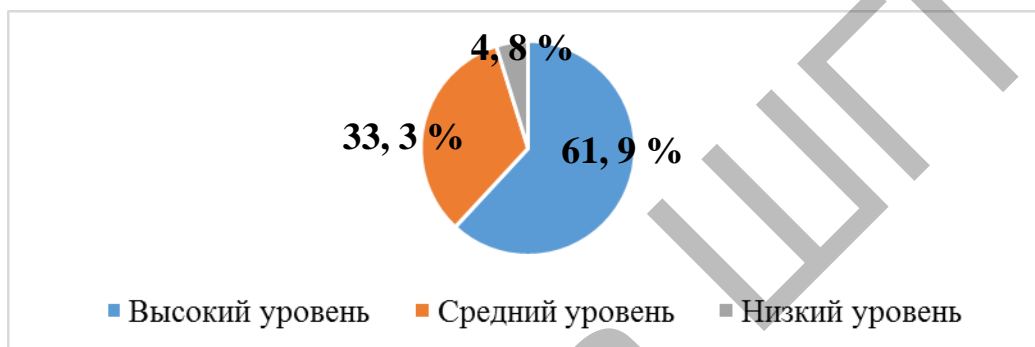


Рис. 4. Дифференциация респондентов по уровням проявления дисграфии на почве языкового анализа и синтеза у младших школьников, %.

Общее количество обучающихся с ярко выраженной дисграфией на почве языкового анализа и синтеза во 2 «Г» классе – 4, 8% (1 обучающийся); с не ярко выраженной дисграфией данного вида – 33, 3% (7 обучающихся).

По результатам проведения методики по выявлению оптической дисграфии, целью которой являлось выявление уровня сформированности зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений у младших школьников, можно сделать вывод, что из 18 обучающихся 15 человек (83, 4%) имеют высокий уровень, характеризующийся отсутствием ошибок, связанных с заменой букв, состоящих из одинаковых элементов, но имеющих различное расположение в пространстве, включением одинаковых элементов, но различное их количество, зеркальное написание, пропуски элементов при соединении букв, имеющих сходные элементы, лишние элементы, неправильное расположение элементов в пространстве. В данных

работах отмечается наличие не более 2-х оптических ошибок, связанных с нахождением заданных букв в словах или заданных рядах и выделением их, вставкой пропущенных букв в предложения («чборка» - уборка).

3 человека (16,6 %) имеют средний уровень, при котором характерно выполнение работы с наличием до 4-х оптических ошибок. Отмечается наличие замены букв со схожими элементами («и» - ш), различное их расположение в пространстве (выше или ниже рабочей строки), пропуск элементов при соединении букв («пиш» - пиши).

Отсутствуют обучающиеся, не справившиеся с предложенными заданиями и имеющие низкий уровень (Рис.5).

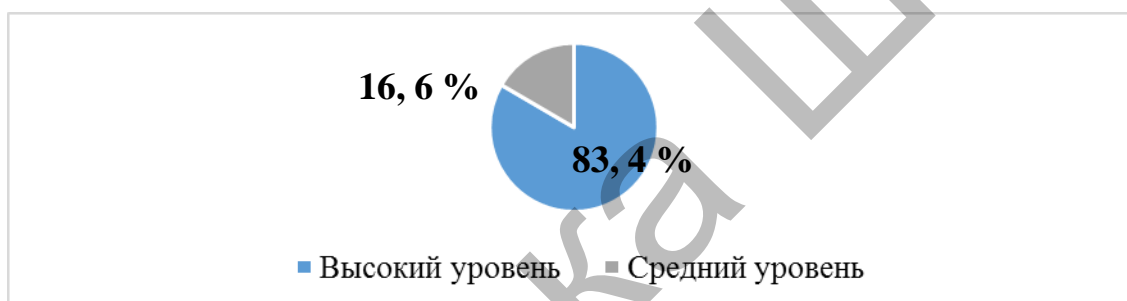


Рис. 5. Дифференциация респондентов по уровням проявления оптической дисграфии у младших школьников, %.

Общее количество обучающихся с ярко выраженной оптической дисграфией во 2 «Г» классе – 0% (0 обучающихся); с не ярко выраженной артикуляционно-акустической дисграфией – 16,6% (3 обучающихся).

Полученные результаты методик способствуют выявлению повторяющихся ошибок у обучающихся при выполнении заданий, отнесению их к конкретному виду дисграфии, что способствует планированию и осуществлению дальнейшей коррекционной работы по преодолению трудностей в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся.

Отсутствие наличия оптической дисграфии обусловлено системной работой по формированию умения различать графическое начертание букв, их расположению в пространстве.

Таким образом, на основе количественных и качественных данных **можно сделать вывод**, что обучающимися, в количестве 21 человека, были допущены ошибки в замене букв – 8 человек (38, 1 %); пропуске букв – 10 человек (47, 6 %); слитном написании предлогов с другими словами – 10 человек (47, 6 %); раздельном написании приставки и корня слова – 11 человек (52, 4 %); искажении морфологической структуры слова, замена префиксов и суффиксов – 9 человек (42, 9 %); изменении падежных окончаний – 7 человек (33, 3 %); нарушении согласования – 2 человека (9, 5 %); замене букв, состоящих из одинаковых элементов – 4 человека (19 %).

Специфические ошибки, связанные с пропуском букв, обозначающих гласные и согласные звуки, особенно в их стечении; со смешением, пропуском букв, слогов или их перестановкой; раздельным написанием слова; изменением падежа частей речи; зеркальным написанием букв; пропуском элементов при соединении букв, имеющих сходные элементы; добавлением лишних элементов; неправильным расположением букв в пространстве в ходе проведения подобранных методик не были выявлены.

Экспериментальное исследование было организовано на базе МКОУ «Троицкой средней общеобразовательной школы № 5» Талицкого района Свердловской области, в котором приняли участие обучающиеся 2 «Г» класса в количестве 21 человека, из них 11 девочек и 10 мальчиков.

Полученные в ходе экспериментального исследования данные свидетельствуют о том, что у обучающихся в большей степени выявленные специфические ошибки характеризуют аграмматическую и артикуляционно-акустическую дисграфию. К типичным ошибкам относятся: замена и пропуск букв, слитное написание предлогов с другими словами, раздельное написание приставки и корня слова, искажение морфологической структуры слова, замена префиксов и суффиксов, изменение падежных окончаний, нарушение согласования, замена букв, состоящих из одинаковых элементов.

Таким образом, подобранный диагностический инструментарий

способствует аспектному анализу специфических ошибок обучающихся и позволяет выявить конкретный вид дисграфии.

Также, полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения коррекционной работы по преодолению нарушений, связанных с процессом письма у младших школьников в соответствии с их возрастными-индивидуальными особенностями и уровнем развития.

Список использованных источников

1. Корнев, А.Н. Особенности интеллектуального развития детей с моторной алалией [Текст] / А.Н. Корнев // Методы изучения и преодоления речевых расстройств. - СПб., 1994.

2. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников //Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов.../Под ред. Л.С.Волковой: в 5 кн. – М., 2007. – Книга IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия.

3. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

Тюстина Е.С., Тютюева И.А.

Обучение грамоте детей дошкольного возраста при логопункте

В современном Российском образовании с каждым годом усиливается тенденция дошкольного предметного обучения детей. Учителя начальных классов ожидают (часто требуют) от первоклассников умения читать, выполнять звуковой анализ слов, считать, производить простейшие операции над числами. В современном федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отсутствует требование предварительной предметной подготовки детей, но в нем указывается на необходимость

формирования у дошкольников знаний и умений, которые востребованы в дальнейшем (школьном) образовании. Помимо этого в нормативных документах появляется все больше положений о преемственности между дошкольным образовательным учреждением и начальной школой. Одно из таких положений касается освоения детьми элементарных знаний по русскому языку и перед воспитателями встает задача обучения дошкольников грамоте.

Безусловно, существуют и появляются все новые образовательные центры, предлагающие данную услугу. Однако по результатам проведенных наблюдений за работой педагогов данной организации и на основе оценки учителями готовности первоклассников к овладению русским языком можно заключить, что данная подготовка не всегда осуществляется компетентно. Дошкольники смешивают важнейшие понятия «звук» и «буква», у них возникают трудности со звуковым анализом слов, что затрудняет овладение чтением и письмом; дети механически читают, не понимая допускаемых ошибок. Учителям приходится переучивать первоклассников, что психологически тяжело для всех. Поэтому в сложившейся ситуации возникает необходимость исследования содержания путей обучения дошкольников грамоте.

Многие педагоги и психологи работали над проблемой подготовки детей к обучению грамоте. Большой вклад внес К.Д. Ушинский, предложивший новый метод обучения – от звука к букве, т.е. разработал аналитико-синтетический метод. Этот метод обеспечивал сознательное обучение чтению, а не механическое заучивание. Последователи К.Д. Ушинского конкретизировали его метод, устраняя некоторые недостатки.

В основе современных технологий лежит метод Д.Б. Эльконина он, как и Ушинский К.Д., считал, что в основе подготовки к обучению грамоте должна быть работа со звуками человеческой речи. Д.Б. Эльконин подошел к созданию методики не только с точки зрения практического результата, а с точки зрения перспективы всего последующего развития ребенка [5].

В основу метода была положена теория поэтапного формирования умственной деятельности предложенной П.Я. Гальпериным (умственные действия должны начинаться с этапа материального) [1].

Особое значение имеет формирование элементарного осознания чужой и своей речи, когда предметом внимания и изучения детей становится сама речь, ее элементы. Формирование речевой рефлексии (осознание собственного речевого поведения, речевых действий), произвольности речи составляет важнейший аспект подготовки к обучению письменной речи. Данное качество является составной частью общей психологической готовности к школе. Произвольность и сознательность построения речевого высказывания являются психологическими характеристиками письменной речи. Поэтому развитие произвольности и рефлексии устной речи служит основой для последующего овладения письменной речью.

Все искания на протяжении истории методики обучения чтению, отмечает Д. Б. Эльконин, были направлены на выяснение механизма воссоздания звуковой формы слова по его буквенной модели и приемов его формирования. В результате был определен путь обучения грамоте: путь от изучения звуковых значений к буквам; путь анализа и синтеза звуковой стороны речи.

Поэтому в современной методике принят звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте. Само название его говорит о том, что в основе обучения лежат анализ и синтез звуковой стороны языка и речи. В большинстве случаев сегодня используются варианты звукового аналитико-синтетического метода (звуко-слоговой метод В. Г. Горецкого, В. А. Кирюшкина, А. Ф. Шанько; метод Д. Б. Эльконина и другие).

Большой вклад в разработку методики подготовки детей к освоению грамоты внесли Е.И. Тихеева, Ф.А. Сохин, В.Г. Горецкий (звуко-слоговой метод), Г.М. Тумакова (звуковая сторона слова), А.И. Максаков, Н.П. Иванова и др.

Таким образом, изучив психолого-педагогические подходы к проблеме, мы установили, что при дошкольной образовательной организации возможно обучение грамоте детей.

Ученые, занимающиеся вопросами обучения грамоте, единодушно подчеркивают, что для овладения грамотой необходимо, чтобы ребенок не только правильно слышал и произносил отдельные слова и звуки, в них содержащиеся, но и имел четкое представление о звуковом составе языка и умел бы анализировать звуковой состав слова. Умение слышать каждый отдельный звук в слове, четко отделять его от рядом стоящего, знать, из каких звуков состоит слово, является важнейшей предпосылкой для правильного обучения грамоте.

В четыре года при соответствующих условиях дети относительно легко справляются с задачей звукового анализа и довольно быстро приобретают это умение. Неумение выделять звуки в слове не является возрастной особенностью четырехлетнего ребенка, а связано только с тем, что такой задачи никто перед ребенком не ставит, а сам он в практике речевого общения не испытывает в этом необходимости.

Проанализировав характеристику речевого развития детей среднего дошкольного возраста мы сделали вывод о том, что обучающиеся четырех-пяти лет готовы к дальнейшему обучению и обучению грамоте в том числе.

Основной задачей дошкольных образовательных организаций общеразвивающего вида (то есть обычных детских садов) является реализация общеобразовательной программы. А, как известно, в такой программе специально не предусмотрено времени на занятия с учителем-логопедом. Другими словами, логопедические занятия являются дополнительной услугой. Поэтому расписание занятий в дошкольных образовательных организациях составляется таким образом, чтобы учитель-логопед мог заниматься с детьми только во время их свободной деятельности не в ущерб общеобразовательным занятиям.

Эффективность логопедической работы определяется четкой организацией детей в период их пребывания в детском саду, правильным распределением нагрузки в течении дня, координацией и преемственностью в работе всех субъектов коррекционного процесса: логопеда, родителей и педагогов.

Рассмотрев возможности организации коррекционно-логопедической работы в дошкольной образовательной организации, мы увидели, что данная форма работы позволяет осуществлять коррекцию речевых и иных недостатков психофизического развития воспитанников.

С целью определения готовности детей дошкольного возраста к обучению грамоте, нами была проведена опытно-экспериментальная работа.

В исследовании принимали участие дети в возрасте 4-5 лет.

Цель экспериментальной работы – определение готовности детей среднего дошкольного возраста к обучению грамоте.

Для достижения цели мы использовали следующие методы и приемы:

- диагностические задания;
- интерпретация результатов.

Для решения 1-ой задачи были определены критерии и показатели, характеризующие уровень готовности к обучению грамоте детей среднего дошкольного возраста.

В определении критериев мы опирались на исследования Л.Е. Журовой, О.С. Ушаковой, Н.В. Дуровой, Н.И. Дьяковой, Т.Б. Филичевой.

Для выявления исходного уровня готовности к обучению грамоте детей среднего дошкольного возраста мы подобрали специальные методики и проводили диагностику, оценивая результат в соответствии с выделенными критериями и показателями:

- «Методика диагностики фонематических процессов у детей Н.И. Дьяковой Г. А. Каше, Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой [2];

– «Методика диагностики связной речи» О.С. Ушаковой [3];

– Методика: «Обследование состояния звукопроизношения у детей» Т. Б. Филичевой, Н. А. Чевелевой, Г. В. Чиркиной [4];

– **Методика: «Пересказ литературного произведения»** Т.А. Фотековой для анализа богатства языковых средств и выразительности речи;

– «Методика исследования моторной сферы» А.М. Казьмина.

Для проведения обследования уровня развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста использовалось задание на составление описательного рассказа по предметной картинке (для мальчиков - робот; для девочек – кукла) (рис. 1).



Рис. 1. Стимульный материал для проведения диагностического задания по методике диагностики связной речи О.С. Ушаковой

Ребенку предлагали составить рассказ-описание по предметной или сюжетной картинке. В случае, когда ребенок оказывался не способным составить даже короткий рассказ, ему предлагался для пересказа образец, данный педагогом.

Для обследования произношения звуков в словах мы предложили каждому ребенку набор предметных картинок (пирамидка, зайчик, мишка, молоток, котик, собачка, машинка, паровозик, обезьянка).

Для анализа богатства языковых средств и выразительности речи использовали методику «Пересказ литературного произведения» Т.А.

Фотековой.

Методика проведения: Ребенку предлагают пересказать только что прочитанный воспитателем рассказ Е. Чарушина.

«Ходила курочка с цыплятами по двору. Вдруг пошёл дождик. Курочка скорей на землю присела, все пёрышки растопырила и заклохотала: «Квох-квох-квох-квох!» Это значит: прячьтесь скорей. И все цыплята залезли к ней под крылышки, зарылись в её тёплые пёрышки. Кто совсем спрятался, у кого только ножки видны, у кого головка торчит, а у кого только глаз выглядывает. А два цыплёнка не послушались своей мамы и не спрятались. Стоят, пищат и удивляются: что это такое им на головку капает?

Наводящие вопросы для помощи детям при составлении пересказа:

- Где курочка с цыплятами ходила?
- Что случилось?
- Что сделала курочка?
- Как цыплята прятались под крылышки курицы?
- А кто не спрятался?
- Что они стали делать?

На основе данных, полученных в результате проведения диагностики можно запланировать как индивидуальную работу с каждым ребенком, так и основные направления работы логопункта по обучению грамоте детей дошкольного возраста.

После выполнения детьми всех диагностических заданий по выбранным нами методикам, мы провели анализ результатов опытно-экспериментальной работы. По результатам диагностики по пяти методикам мы получили следующие данные.

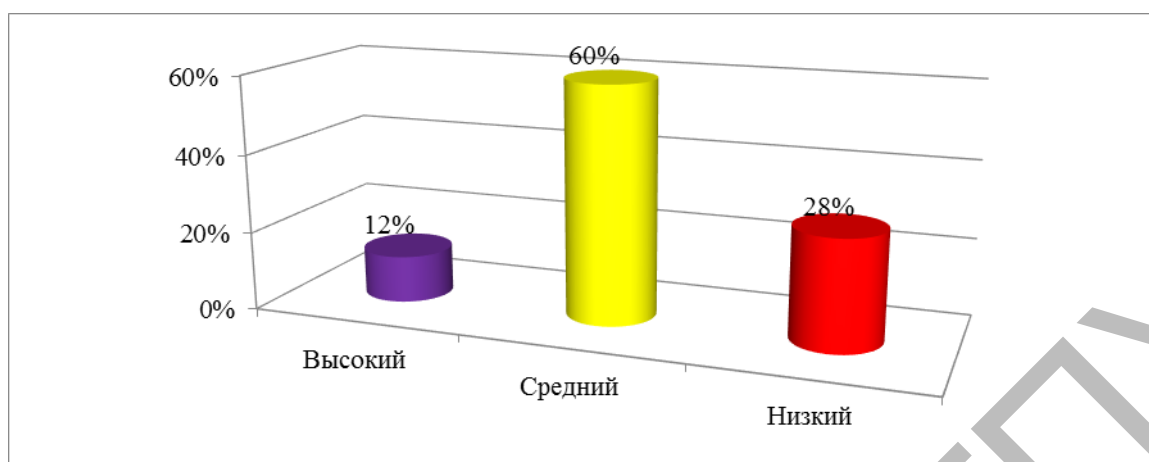


Рис. 2. Уровень готовности к обучению грамоте детей среднего дошкольного возраста (констатирующий эксперимент)

По результатам констатирующего эксперимента мы определили исходный уровень готовности к обучению грамоте детей среднего дошкольного возраста, как видно, они продемонстрировали, в основном, средний уровень данного качества.

Полученные данные подтверждают необходимость проведения целенаправленной работы по повышению уровня готовности к обучению грамоте при логопункте в дошкольной образовательной организации.

На результативность логопедического воздействия при обучении грамоте влияет раннее выявление отклонений в речевом развитии и раннее начало комплексной коррекционной работы с дошкольниками. На наш взгляд, необходим перенос акцента с коррекции речевых дефектов на профилактику, что будет способствовать предупреждению вторичных отклонений в развитии ребенка, а также уменьшению количества детей, которым в старшем дошкольном возрасте будет необходима коррекция.

Список использованных источников

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М., 1976.
2. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/ Под ред. проф. Г. В. Чиркиной. М.: АРКТИ, – 2003.

3. Ушакова О.С, Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

4. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. – М.: Профессиональное образование, 1993. – 232с.

5. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. М., 1976.

Юдина В.А.

АРТ-терапевтические техники в работе с детьми с ОВЗ

В работе специального психолога с детьми с ОВЗ и их родителями используется множество арт-терапевтических технологий. Рассмотрим подробнее такие техники как коллаж, рисунок и работа с фотографиями.

Традиционно слово «коллаж» трактуется как наклеивание на какую-либо основу материалов, отличающихся от неё по цвету и фактуре, или произведение, исполненное в этой технике. Методом коллажа произведение создается посредством комбинирования различных элементов (газетные вырезки, кусочки ткани, бумаги, фотографии и т.д.), которые наклеиваются на основу, накладываются друг на друга или включаются в состав живописной композиции.

Коллаж универсален, применяется с целью снятия психоэмоционального напряжения, для сплочения коллектива, развития воображения, речи и т.д. Произведение, которое создавалось при помощи готовых картинок, вырезанных из журналов, представляет собой своеобразную речь, повествование автора, а элементы, его составляющие, являются словами. На символическом уровне - это рассказ о состоянии своего внутреннего мира. Одной из задач психолога является расшифровка этого послания и создание условий для психокоррекции.

Анализ символов композиции коллажа зависит от позиции специалиста, то есть он будет трактовать их значение в рамках той концепции, направления, в русле которого он работает. Например, психоаналитик – в русле концепции психоанализа, сказкотерапевт – в традиции расшифровки сказочных образов.

Применение коллажа в психокоррекционной работе с детьми с ОВЗ упрощает переход к рисуночным методикам. В отличие от рисунка, коллаж предполагает большую свободу автора в исполнении. Составить коллаж из готовых картинок проще, чем нарисовать рисунок, так как с ребёнка снимается ответственность за некрасивые или неправильные изображения.

Благодаря простоте работы, созданием коллажей можно с успехом заниматься как самостоятельно в домашних условиях, так и в центрах раннего развития, реабилитационных центрах, дошкольных и школьных учреждениях. В настоящее время центры раннего развития практикуют методику коллажа с двух лет при соблюдении ряда условий. Например, все изображения, картинки, фото должны быть уже вырезаны и подготовлены для работы, а сами материалы должны быть максимально простыми для понимания ребёнка.

В домашних условиях создание коллажа с ребёнком происходит существенно позже – примерно к 3,5-4-м годам. По мере роста и развития ребёнка деятельность усложняется:

- самостоятельное вырезание изображений под чутким контролем взрослых;
- выбор более изящных изображений, вырезание которых развивает моторику рук;
- выбор картинок, которые бы вызвали вопросы и любопытство.

Психолог предлагает ребёнку журналы разнообразной тематики (в идеале их должно быть 7 на одного ребёнка). Процесс поиска подходящих картинок запускает терапевтическое воздействие. Листая яркие страницы, ребенок получает эстетическое удовольствие. Необходимо обратить внимание на то, что выбор картинок для композиции должен быть максимально самостоятельным.

Образы, которые выбирает ребёнок, должны быть только его. Однако дети с ОВЗ иногда нуждаются в помощи, и по мере необходимости психолог может оказать организующую помощь, например, можно сказать: «Как ты думаешь, эта картинка подойдет к твоему коллажу?» При работе с детьми с выраженными интеллектуальными нарушениями помощь взрослого будет максимальна. Это так называемая существенная обучающая помощь, в этой ситуации психолог может выполнять задание сначала сам, а ребёнок будет только наблюдать, он также может указывать на те иллюстрации, которые хотел бы использовать для коллажа.

Если у ребенка затруднены движения рук, например, при парезах и параличах при ДЦП, вырезание ножницами можно заменить на обрывание картинки по контуру руками. М. Щедринская рекомендует не пишущим стержнем делать дырочки по контуру, получается перфорация, по которой легко рвать бумагу [5]. Также он может просто указывать на выбранные им картинки, а взрослый будет исполнителем, если, например, имеется ограничение движений обеих рук.

Коллаж должен быть расположен на основе, использовать для этого можно бумагу размера А4 (альбомный лист), А3 (два альбомных листа). При групповых работах используется бумажный лист размера А1 (ватман), иногда применяют для групповых работ обои. Бумага может быть разных цветов (тонирующая), выбор фона зависит от назначения и идеи композиции.

Тема коллажа предлагается психологом, а при не директивном подходе ребёнок тему выбирает сам. Время для составления коллажа зависит от того, индивидуальный он или групповой, от возраста автора, и конечно же, от индивидуальных особенностей. Во время создания произведения можно включить негромкую умиротворяющую музыку, которая создаст благоприятный творческий климат.

Немаловажным этапом в работе с детьми с ОВЗ является подготовка к наклеиванию коллажа. Прежде всего, необходимо подготовить рабочее место,

для этого можно взять широкую клеёнку, разложить на чистом полу. Далее, разместить все изображения перед ребёнком и позволить ему творить.

Рекомендуется включать упражнения, которые помогли бы детям более ловко выполнять двигательные действия, необходимые при вырезывании иллюстраций, наклеивании их на основу, ориентации на листе. Необходима также активизация зрительно-двигательной координации. Эти упражнения детям должны предлагаться в игровой форме, соответствующей теме занятия, с проговариванием действий. При подготовке можно использовать самомассаж кистей рук: тыльной стороны, ладоней и пальцев рук, также применяются упражнения, активизирующие межполушарное равновесие: «Ленивые восьмёрки для глаз», «Ленивые восьмёрки для письма», «Слон» и др. Упражнения помогают ребёнку с ОВЗ настроиться на работу, мышцы кистей рук разогреваются, движения становятся более ловкими, появляется возможность выполнять более координированные движения, эффект зависит и от систематичности применения подготовительных упражнений.

Рисунок с психокоррекционной целью применяется в ситуациях, когда нужно снять напряжение, узнать состояние ребенка на данный момент времени, выяснить причину его переживаний, проблем, психосоматических заболеваний. С помощью рисунка ребенок может избавиться от иррациональных страхов, дать выход агрессии, найти выход из создавшейся ситуации, и многое другое.

Существует многообразие рисуночных методик, разработанных для диагностики состояния, например, «Дом, дерево, человек», «Несуществующее животное», «Кактус», «Человек под дождём» и т.д. Остановимся на методиках, позволяющих решить психокоррекционные задачи при работе с детьми с ОВЗ, их родителями и педагогами.

Самый простой вариант – изображение ребенком своего состояния цветовыми пятнами, пальчиковыми красками. В этом случае, даже если ребенок не умеет рисовать, кисточку еще плохо в руках удерживает, он может изобразить цветное пятно. Цвет, выбираемый ребенком вначале

психокоррекционных занятий, может быть тёмных тонов, чёрный, коричневый, к моменту завершения программы занятий становится жёлтым, оранжевым. В некоторых случаях требуется 15-20 занятий, чтобы достичь такого результата. Существуют рецепты пальчиковых красок, которые можно сделать самостоятельно, в домашних условиях.

Ещё одним видом является раскрашивание готовых контурных изображений предметов и явлений окружающего мира. Дети с лёгкой умственной отсталостью, как показывает опыт, охотнее раскрашивают готовые изображения, нежели самостоятельно рисуют. Раскраски бывают разных типов, от простейших для самых маленьких детей и до раскрасок для взрослых, очень популярных на сегодняшний день.

Распространение получают такие виды рисования как дудлинг, зентангл. Рисование незамысловатых узоров позволяет отвлечься от насущных проблем, увидеть привычные вещи свежим взглядом, перенастроиться и вдохновиться на новые проекты, повысить самооценку, развить твердость руки, глазомер, улучшить почерк, повысить уровень произвольного внимания.

Следующий психокоррекционный приём – рисунок в круге. В психологической литературе можно встретить название «мандала». Мы предпочитаем понятие – «рисунок в круге», так как понятие «мандала» несёт, по нашему мнению, некую смысловую религиозно-мистическую нагрузку.

Круг интерпретируется как гармоничная, законченная, целостная фигура. На подсознательном уровне создаёт ощущение защищенности. Ребёнку предлагается нарисовать свой страх, тревогу, болезнь или какую-либо проблемную ситуацию в круге. Для этого психолог заранее заготавливает лист бумаги с изображенным кругом. Когда ребёнок начинает рисовать, на символическом, подсознательном уровне он избавляется от тревоги, напряженности. По окончании рисунка ему предлагается еще один лист с нарисованным кругом, в котором должен быть изображен путь, способ избавления от проблемы, нарисованной первоначально.

В групповой работе применяется такой вариант рисунка в круге: каждому участнику для индивидуальной работы предлагается выбрать один или несколько кругов любого размера (шаблоны диаметром от 3 до 30 см из плотной бумаги необходимо подготовить заранее). После того, как рисование на свободную тему в кругах завершено, участники объединяются в малые группы по 5-7 человек и создают общую композицию на листе ватмана, используя в качестве основы свои творческие работы. Далее «картины» прикрепляют к стене (доске), рассматривают, обмениваются впечатлениями. Занятие завершается рефлексивным анализом. Обсуждаются особенности индивидуальной работы и внутригруппового взаимодействия. Можно предложить участникам сочинить истории к рисункам.

Тематический рисунок в круге. Для создания композиции в круге задается тема. Например, «Белое и черное», «Счастье и горе», «День и ночь», «Хорошее и плохое», «Половинки моего «Я» и т.д. Главное, чтобы формулировки задания заключали в себе альтернативные понятия, контрасты, отражали двойственность, скрытые противоречия целого, «две стороны одной медали». Подобная работа побуждает человека к исследованию и осознанию собственных внутренних конфликтов, переживаний, ценностей.

Рисунок вдвоем в пространстве круга. Участникам предлагается объединиться попарно, выбрать (или нарисовать) шаблон круга определенного размера, договориться о содержании, изобразительных средствах, способах совместной работы над созданием единой композиции. В этом упражнении ярко проявляются особенности межличностного взаимодействия, тенденции к лидерству или подчинению, доминирующие стили поведения участников, что представляет собой большую ценность для диагностики. Не менее интересна и информативна групповая работа в пространстве одного большого круга.

Авторская методика С.Н. Ивановой [1] включает в себя работу по созданию рисунка, состоящего из двух этапов: на первом занятии делается фон рисунка. А на следующем занятии на этом фоне изображается рисунок.

Создание фона, работа с цветом, по мнению автора, даёт максимум эмоционального воздействия, которое усваивается детьми. В методике применяются 7 основных цветов и некоторые их оттенки. Раскрывается смысловая нагрузка каждого цвета. Приведём пример занятия № 6 на тему «Заяц».

Заранее дети изготавливают фон рисунка, раскрашивая верхнюю половину листа голубым цветом, а нижнюю половину – травянисто-зелёным цветом. Детям предлагается на готовом фоне нарисовать зайца серым цветом. Даются инструкции по смешиванию цветов, чтобы получить серый и на доске примерный образец последовательного изображения зайца. Заяц ассоциируется у детей со страхом и тревогами, так же, как и серый цвет (непонятность, ожидание чего-то страшного). Символически страхи и тревоги переносятся на лист и их можно рассматривать со стороны. Вокруг зайца – травянисто-зеленый цвет, который успокаивает, даёт надежду и придаёт уверенность в своих силах.

Увлекательным и модным является такой вид изотерапии как рисунок на лице, или на теле. Боди-арт или аквагрим – вид временной росписи в виде рисунков на лице безопасными красками ярких цветов на водной основе, по тематике детских сказок, мультфильмов и ярких красочных абстракций. Раскраска делается с помощью кистей и спонжей из натуральных природных материалов. Цветы, узоры, мордочки животных, нарисованные на лицах детей, приводят их в восторг. Для рисования на лице и частях тела используется аквагрим – это краски, отличающиеся безопасным составом. Аквагрим изготавливают на водной основе с использованием красителей натурального происхождения, он не закупоривает поры кожи, давая ей возможность дышать. Кроме того, аквагрим гипоаллергенен. Также такую краску можно сделать в домашних условиях. Психокоррекционные занятия с использованием этого метода отличаются оригинальностью, продуманностью сюжета занятий.

Рисование с помощью стандартной компьютерной программы Paint (Paint 3D). Программа позволяет создавать рисунки различного содержания,

разнообразных по цветовой гамме. Рисование с помощью компьютера вызывает интерес у детей с ОВЗ и создаёт мотивацию к систематическим занятиям. В программе существует очень много средств изображения, способов. Работа снимает напряжение, развивает мелкую и крупную моторику, зрительное восприятие и память, творческие способности ребенка, речь, внимание.

Дети с ограниченными возможностями здоровья в силу имеющихся нарушений не всегда сразу готовы приступить к деятельности. В каждом занятии должны быть предусмотрены подготовительные упражнения.

Коррекция психологических проблем с помощью фотографии может быть реализована в пассивной форме, то есть рассматривание фотографий, и в активной – самостоятельное фотографирование и составление презентаций из готовых фотокадров.

По мнению А.И. Копытина, варианты включения фотографии в программы коррекционной, психопрофилактической, реабилитационной и развивающей направленности могут быть следующими [4]:

1. Фотография может использоваться однократно или эпизодически, в особенности на определенных этапах работы, когда у клиента или участников группы возрастает желание ее применить.

2. При наличии у клиента или группы устойчивого интереса к использованию фотографии можно применять ее регулярно на протяжении всего процесса работы.

3. Возможна также организация специальных фототерапевтических групп, работающих в формате психотерапии или тренинга и применяющих фотографию в качестве основного рабочего инструмента.

Различные варианты лечебно-коррекционного, здоровьесберегающего и развивающего применения фотографии можно классифицировать с учетом состава участников: занятия могут быть индивидуальными или групповыми, а также проводиться с семьями. Кроме того, при занятиях в группе техники и упражнения могут быть рассчитаны на индивидуальную, парную,

микрогрупповую или общегрупповую работу.

Одни варианты применения фотографии могут быть связаны с использованием готовых снимков, другие — с их созданием в ходе занятий или между занятиями. И в том и в другом случае работа может протекать относительно спонтанно и предполагать неограниченную свободу действий либо требовать более четкой постановки задач и использования конкретных техник, игр и упражнений.

Работа с готовыми фотографиями включает в себя приёмы с использованием личных фотографий ребёнка, и фотографий, содержащих изображения объектов и предметов окружающего мира.

Фотографии используются для знакомства с внутренним миром. Ребёнок из хаотично расположенных фотографий может выбрать одну, или несколько, которые ему здесь и сейчас нравятся, и попробовать описать своё внутреннее состояние, когда был сделан снимок. Воспоминание о ситуации, в которой было очень комфортно, уравнивает эмоциональное состояние, а на будущее может стать ресурсом психики, при помощи которого ребёнок будет управлять своими эмоциями.

Родители ребёнка с ОВЗ с помощью описания своего состояния на фотографии могут сделать более понятным свой внутренний мир для психолога, что будет влиять на дальнейшее течение процесса общения и коррекции. Задание: «Найдите фотографию, на которую вам очень хотелось бы попасть и провести там некоторое время» подразумевает поиск психологических ресурсов личности. А такое задание как: «Найдите фотографию, которую вы не принимаете, которая вам не нравится» может указывать на внутренний конфликт личности.

Ряд фотографий на определенную тематику, с помощью компьютерной программы Презентация Microsoft PowerPoint, можно объединить, и получается целый ассоциативный ряд, воспринимая который человек по-другому начинает ощущать свой внутренний мир, обретая душевный комфорт, расширяя

сознание. Занятие с применением фототерапии (слайд-терапии) показательно с точки зрения эффективности положительного влияния на установление адекватных детско-родительских отношений, моделирования новой системы восприятия реальности.

В учебном пособии по арт-терапии Киселёвой приводится пример такого занятия [2]. Шестилетние дети и их родители сначала находятся вместе, им предлагают посмотреть слайд-шоу, которое содержит видеоряд с изображением растений, животных, насекомых, сопровождающийся музыкальной композицией. Время, отведённое на просмотр – 10-15 минут. Затем, родители и дети разделяются, расходятся по разным помещениям. Дети рисуют образы, которые им понравились больше всего из слайд-шоу. А родители этих детей, рисовали объекты, которые, по их мнению, понравились их чадам. После того, как рисунки были готовы, всех участников снова объединили и сравнили изображения. Большинство родителей не смогли угадать объекты, которые понравились их детям. Далее занятие продолжалось, детям было предложено задание сочинить сказку про понравившийся объект, по своему рисунку. И объяснить родителям, почему они выбрали именно это изображение. Неудачное отгадывание родителей можно объяснить разными причинами, в том числе и не знанием внутреннего мира своих детей, родители в процессе занятия понимают, что нужно немалое время уделять своим детям, общаться с ними, а не просто обеспечивать им комфорт, кормить и одевать. Эффективными техниками психокоррекции средствами фототерапии можно назвать такие как «Семейный портрет», «Семейный альбом» и т.д.

Таким образом, применение арт-терапевтических методик в работе с детьми с ОВЗ предполагает их адаптацию в соответствии с тем нарушением, которое имеет ребёнок, подготовительную работу для активизации процессов и функций органов, которые будут задействованы в арт-терапевтической деятельности.

Список использованных источников

1. Иванова, С.Н. Диагностика и коррекция цветом и рисунком [Текст] / С. Н. Иванова. – М.: Издательство Книголюб, 2009. – 184 с.
2. Киселёва, М.В. Арт-терапия в работе с детьми [Текст] : Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселёва. – СПб: Речь, 2006. – 160 с.
3. Кокоренко, В.Л. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий [Текст] / В.Л. Кокоренко. – СПб. : Речь, 2005.
4. Копытин, А.И. Фототерапия [Текст] / А.И. Копытин // Школьный психолог. – 2008. – № 4. – С. 12-14.
5. Свободный коллаж: работа хорошего настроения [Текст] / М. Щедринская // Искусство. – 2015. – № 5/6. – С. 48-53

ЧАСТЬ II. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И НОВЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА И ПЕДАГОГА

Абрамова С. В.

Применение инновационных технологий в работе с детьми имеющими общее недоразвитие речи в условиях логопункта ДОУ

В последнее время в дошкольных образовательных учреждениях наблюдается тенденция роста детей с общим недоразвитием речи.

Левина Р.Е. отмечала, что под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи» [3].

Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Выделяют IV уровня общего недоразвития речи, каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов.

Чаще всего логопедический пункт посещают дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. У таких детей отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий [4].

Наряду с общей соматической ослабленностью наблюдается отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией

движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции [4].

А.Н. Корнев указывает, что для детей с общим недоразвитием речи характерна недостаточная сформированность психических процессов и функций. Так, например, нарушение **внимания** проявляется у таких детей в следующем: они трудно восстанавливают порядок расположения даже четырех предметов после их перестановки; не замечают неточностей в рисунках-шутках; не всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку. Еще труднее сосредотачивается и удерживается их внимание на чисто словесно материале вне наглядной ситуации. Поэтому такие дети не могут воспринимать в полном объеме пространственные, неконкретные объяснения педагога, длинные инструкции, продолжительные оценки деятельности [1].

У дошкольников с ОНР наблюдаются трудности в пространственной и временной ориентировке, они затрудняются в дифференцировании понятий «справа» и «слева», не могут ориентироваться в собственном теле, особенно при усложнении заданий. Также у детей с ОНР возникают трудности в назывании дней недели, времён года, месяцев, их очередности.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина отмечают, что интеллектуальная деятельность детей с ОНР часто требует специальных побуждений и стимуляции, многие из них легко теряют конечную задачу, не могут составить внутреннего плана ее решения, т.е. в этих случаях можно предполагать недостаточное развитие динамики мыслительных процессов и внутренней речи.

Нарушения формирования лексики у детей с ОНР проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря. Бедность словаря проявляется, например, в том, что

дошкольники с ОНР даже 6-летнего возраста не знают многих слов: названий ягод (клюква, ежевика, земляника, брусника), рыб (карась, окунь, плотва), цветов (незабудка, фиалка, ирис, астра), диких животных (кабан, леопард), птиц (аист, филин), инструментов (рубанок, долото), профессий (маляр, каменщик, сварщик, рабочий, ткачиха, швея), частей тела и частей предмета (бедро, стопа, кисть, локоть; манжета, фара, кузов) и др. [2].

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова отмечают у детей старшего дошкольного возраста затруднения в словоизменении при выполнении специальных заданий. Так, не всегда дети могут образовать множественное число существительных и глаголов от слов, данных в единственном числе, и наоборот (*стул* – «стулы», *брат* – «братья», *уши* – «уша», *пишет* – «пиши», «пишите» и др.).

Неумение пользоваться способами словообразования приводит к весьма ограниченной возможности варьировать слова. Сама задача преобразования слова нередко оказывается для детей малодоступной.

Таким образом, при общем недоразвитии речи страдают не только все компоненты речевой системы, но и высшие психические функции: внимание, память, мышление. Для того, чтобы коррекция этих нарушений прошла более быстро и не принуждённо необходимо использовать в работе новые методы и приёмы.

Инновационные логопедические технологии приобретают всё большее значение. Они способствуют достижению максимально возможных успехов в преодолении речевых нарушений у детей, служат для создания благоприятного эмоционального фона, способствуют включению в работу сохранных и активизации нарушенных психических функций. Что же такое «инновационные технологии»?

Применительно к педагогическому процессу, инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы образования, организацию совместной деятельности педагога и ребёнка. Основным критерием «инновационности» технологии является повышение эффективности

образовательного процесса за счёт её применения [5].

Любая инновация, используемая в логопедической практике, относится к так называемым «микроинновациям», поскольку её использование не меняет базисную организацию логопедической помощи, а лишь локально модифицирует её методическую составляющую [5].

Основные инновационные технологии, применяемые в работе с детьми с ОНР III уровня.

Здоровьесберегающие технологии: технология пальцевого и кистевого массажа (с элементами самомассажа); «Су-Джок»-терапия.

Игровые технологии помогают повысить мотивацию к занятиям, увеличить результативность коррекционно-развивающей работы, развить высшие психические функции.

Технология наглядного моделирования позволяет детям проводить сложные виды работ по определению позиции звука в слове, в наглядной форме представить качественную характеристику звука.

Мнемотехника использует естественные механизмы (наглядно-образной памяти) мозга и позволяет полностью контролировать процесс запоминания, сохранения и припоминания информации.

Арт-терапевтические технологии: музыкотерапия; изо-терапия (нетрадиционные техники рисования); кинезиотерапия (телесно-ориентированная терапия, логоритмика, психогимнастика); креативная игротерапия (песочная терапия); смехотерапия; ароматерапия; хромотерапия (цветотерапия).

Информационные технологии позволяют обеспечить коррекционно-развивающий дополнительный возможностями.

Рассмотрим некоторые упражнения инновационных технологий, используемые в коррекции общего недоразвития речи в условиях логопедического пункта ДОУ.

Упражнение «Трубочка-пищалка».

Цель: развитие пространственной ориентировки/ развитие удлинённого ротового выдоха.

Оборудование: трубочка для коктейля (с изгибом), пищалка-свистулька из резиновой игрушки.

Предварительная работа: поместить пищалку-свистульку в длинный край трубочки.

Ход игры

Посмотри, у меня есть необычная трубочка. Она поворачивается в разные стороны и умеет «пищать». Сейчас она устала и молчит. Хочешь послушать, как трубочка «пищит»? Только «пищать» надо по правилам. Слушай внимательно и выполняй задания трубочки-пищалки: «Пищи вверху. Пищи внизу. Слева. Справа. Слева внизу. Справа вверху. Сзади» и т.д.

Методическое указание: трубочку держать губами, не прикусывая зубами.

Упражнение «В песочной стране»

Цель: развитие пространственной ориентировки/ активизация словаря по теме «Дикие животные».

Оборудование: планшет для песочной терапии, фигурки диких животных, деревьев.

Ход игры

Сегодня мы отправляемся в песочную страну. Песочную страну заколдовала злая колдунья. Посмотри, здесь не осталось ни одного дерева, ни одного животного. А вот послание от доброй волшебницы, она просит о помощи. Поможем жителям песочной страны? Вернём их на прежние места?

Ёлка была в правом верхнем углу, поставь её на место. Дуб был в левом нижнем углу. Куст был между ёлкой и дубом. Медведь был в правом нижнем углу. Справа от ёлки находился волк. Под дубом был ежик и т.д.

Упражнение «Разведчики»

Цель: развитие фонематического восприятия: звукового анализа слова

Оборудование: магнитный конструктор (магнитные палочки красного, синего и зелёного цвета), предметные картинки.

Ход игры

Сегодня мы с тобой будем разведчиками, нам необходимо «зашифровать» слова, выложить схему слова магнитным конструктором. Зашифруй своё слово, а я попытаюсь отгадать его. А сейчас ты расшифруй моё и назови слово-картинку. Молодец!

Упражнение «Клад»

Цель: автоматизация звука/ развитие лексико-грамматических категорий: согласование числительных с существительными.

Оборудование: коробочка-сундучок, различные маленькие декоративные предметы: яблочки, жёлуди, ежевика, малина, вишенки, листочки, «рубины», ракушки, морские звёзды, рыбки и др.

Ход игры

Смотри, мы нашли «клад». Открывай сундучок с сокровищами. Давай разберём и посчитаем, что находится в сундучке!

Один жёлудь, два жёлудя, три жёлудя... пять желудей.

Одно яблоко, два яблока, ... пять яблок и т.д. *в зависимости от закрепляемого звука.*

Таким образом, используя инновационные технологии в коррекционной работе на логопедическом пункте с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, позволяет сделать весь коррекционный процесс более интересным и увлекательным. Применение таких игр и упражнений с детьми позволяют закрепить правильное звукопроизношение, развить лексико-грамматический строй и связную речь, развивать фонематические процессы.

Список использованных источников

1. Корнев, А.Н. Особенности интеллектуального развития детей с моторной алалией [Текст] / А.Н. Корнев // Методы изучения и преодоления речевых расстройств. - СПб., 1994.

2. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб., 1999. – 344 с.
3. Левина, Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей [Текст] / Р.Е. Левина // Основы теории и практики логопедии – М., 1968. – 167 с.
4. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
5. Лынская, М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий [Текст] / М.И. Лынская – М.: Парадигма, 2015. -216 с.
6. Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В. Устранение ОНР у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – М.: АЙРИС-ПРЕСС, 2004. – 280 с.
7. Ястребова, А.В. Преодоление общего недоразвития речи [Текст] / А.В. Ястребова – М., 1999. – 178 с.

Алексеев И.А., Вебер А.А.

Изучение особенностей профессионального самоопределения подростков с умеренной отсталостью в процессе взаимодействия специалистов высших и специальных образовательных учреждений

Профессиональная ориентация человека с ограниченными возможностями здоровья – процесс специфический и глубоко индивидуальный, который во многом зависит от характера отклонений в структуре дефекта, сохранности анализаторов, возможностей познавательной деятельности, соматического здоровья, желания и возможностей семьи участвовать в

процессе образования; от готовности окружающего социума, системы образования, уровня профессиональной компетенции педагогов и психологов, работающих с ребенком и его семьей [1].

В нашей стране проживает около 1,2 млн. детей с ОВЗ, из них 65-68% – дети с умственной отсталостью и доля этих детей в обществе имеет тенденции к увеличению по причинам нарушенной экологии, слабой наследственности, последствий перенесенных заболеваний и др. [2]. Большинство из них (72%) имеют легкую форму умственной отсталости, которая оставляет возможность детям овладевать профессиями, не связанными со сложной интеллектуальной деятельностью.

Предварительный выбор профессии и профессиональное самоопределение является центральным новообразованием умственно отсталых детей старшего школьного возраста. Поэтому диагностика этого процесса как один из этапов его дальнейшего сопровождения в условиях специального и инклюзивного образования приобретает особую актуальность в настоящее время.

Вопросы готовности умственно отсталых детей к самостоятельной жизни, в том числе вопросы профессионального самоопределения и профессиональной ориентации изучались такими учеными, как В.И. Бондарь, И.Г. Еременко, Б.К. Ключников, В.В. Коркунов, С.Л. Мирский, Б.И. Пинский, А.В. Политов, А.М. Щербакова и др.

В исследованиях было показано, что одной из основных проблем, затрудняющих профессиональное самоопределение умственно отсталых подростков является недостаточность знаний о современном рынке труда, о существующих в настоящее время профессиях, малодифференцированные представления о своих желаниях и возможностях. Кроме этого, рассматриваемый процесс у детей данной категории осложнен не только бедностью их жизненного опыта, незрелостью интересов и неадекватностью самооценки, но и недостаточностью знаний о профессиях, о тех отраслях

экономики, в которых они могли бы трудиться, о собственной профессиональной пригодности к определенному виду труда.

Вышеперечисленные особенности вместе с отсутствием единой системы квалифицированной профориентационной помощи, недостаточная разработанность методики профориентации и целенаправленного трудоустройства лиц с умственной отсталостью приводит к низкой востребованности данной категории граждан на рынке труда и резко снижает их социальную защищенность.

Начальным этапом работы, направленной на сопровождение формирования профессионального самоопределения должна явиться диагностика склонностей, интересов, способностей и потенциальных возможностей ребенка на психическом и психофизическом уровнях, которая предоставляет возможность определить спектр профессий, которые может и хочет освоить ребенок в соответствии со своими возможностями, состоянием здоровья и имеющимися ограничениями.

В связи с вышесказанным, в настоящее время возрастает актуальность вопросов диагностики личности детей и подростков с умственной отсталостью с целью выявления их профессиональных склонностей и интересов. Такую диагностику по ряду причин не всегда возможно реализовать в полной степени в рамках одного образовательного учреждения, поэтому представляется целесообразным задействовать специалистов и ресурсы системы высшего образования в рамках межсетевого взаимодействия учреждений высшего, среднего и специального образования. Такое взаимодействие можно проиллюстрировать на примере совместного экспериментального исследования профессионального самоопределения умственно отсталых учащихся, проведенного психологами, преподавателями и студентами на базе образовательной организации ГКОУ «Шадринская специальная (коррекционная) школа – интернат № 16» г. Шадринск и лаборатории диагностики и коррекции психоречевого развития ребенка кафедры

коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» г. Шадринск.

На базе лаборатории университета была реализована «техническая» часть эксперимента, а именно диагностика подростков осуществлялась с использованием программно-аппаратного комплекса «НС-Психотест», в частности был обоснован выбор электронных версий методик «Йовайши» и «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)» и осуществлено их проведение. А на базе школы была проведена рисуночная методика «Кем быть» Чистяковой С.Н.

«НС-Психотест» – это компьютерный комплекс для проведения психофизиологических и психологических тестов. Его отличительной особенностью является возможность регистрации вегетативных и эмоциональных реакций у испытуемых, что обеспечивает наиболее точные и объективные результаты, а так же отражают степень готовности центральной нервной системы и головного мозга к выполнению той или иной деятельности на физиологическом уровне, что очень важно для работы с описываемым контингентом детей.

В исследовании принимали участие 14 учащихся 9 класса (7 девочек и 7 мальчиков). Все испытуемые были поделены нами по гендерному признаку, так как выбор профессии во многом зависит от половой принадлежности человека.

Качественный анализ продуктов деятельности испытуемых по гендерному признаку показал, что у 4-х мальчиков (57%) намерения в сфере выбираемой ими будущей профессии не соответствуют уровню их реальных возможностей (учитывая личностные особенности при олигофрении) и лишь у 3-х (43%) предполагаемый выбор будущей профессии соответствует их индивидуальным способностям.

У 6-и (86%) девочек намерения в сфере выбираемой ими будущей профессии не соответствуют уровню их реальных возможностей (учитывая личностные особенности при олигофрении). Только у 1-й (14%) из

испытуемых, выбор будущей профессии по анализам данной методики соответствует ее индивидуальным возможностям.

В результате проведения методики «Кем быть» нами были получены следующие данные: у 10-и (71%) испытуемых уровень притязаний относительно будущей профессии завышен, и только у 4-х испытуемых (29%) соответствует их индивидуальным возможностям. Полученные данные позволяют увидеть, что учащиеся с интеллектуальными нарушениями, имеют завышенный уровень притязаний, свидетельствующий о неадекватности восприятия ими реальной социальной ситуации.

Для определения уровня готовности подростков к выбору будущей профессии нами была использована методика «Профориентационная анкета Фридмана». По результатам всех вопросов, предусмотренных данной методикой из 7-и мальчиков, готовы к выбору профессии только 3-е.

Для определения предпочтений и интересов учащихся в профессиональной сфере нами была использована методика «Йовайши». Результаты исследования по данной методике представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Профессиональные интересы испытуемых в результате исследования по методике «Йовайши»

Позиция	Название шкалы	Количество испытуемых, выбравших данную сферу
1	Шкала «Сфера технических интересов (человек – техника)»	5
2	Шкала «Сфера искусства (человек – художественный образ)»	4
3	Шкала «Сфера физического труда (склонность к физической деятельности)»	3
4	Шкала «Сфера работы с людьми (человек – человек)»	2
-	Шкала «Сфера материальных интересов (производство и потребление материальных благ)»	-
-	Шкала «Сфера умственного труда (склонность к умственной деятельности)»	-

Таким образом, у первой группы подростков (36%) предпочитаемой сферой деятельности является сфера технических интересов. Рекомендуется выбор профессии технического профиля. У второй группы (29%) предпочитаемой сферой деятельности является сфера искусства. Рекомендуется выбор творческой профессии. У третьей группы (21%) предпочитаемой сферой является – физическая. Рекомендуется выбор профессии, связанной с подвижным образом жизни и физическим трудом. У четвертой группы (14%) предпочитаемой сферой деятельности является сфера работы с людьми. Рекомендуется выбор профессии, связанной с общением и обслуживанием людей. По результатам теста-опросника видно, что не один из испытуемых не проявляет склонности к сфере материальных интересов и сфере умственного труда.

Для отбора детей к определенному типу профессии в соответствии с их профессиональными склонностями и индивидуальными особенностями, была проведена методика ДДО (Дифференциально-диагностический опросник) Е.А. Климова. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Категориальная соотнесенность испытуемых по профессиональным типам по методике Е.А. Климова «Дифференциально-диагностический опросник»

Позиция	Название шкалы	Количество испытуемых, выбравших данный тип
1	Шкала «Человек – техника»	5
1	Шкала «Человек – художественный образ»	5
2	Шкала «Человек – природа»	2
3	Шкала «Человек – человек»	2
-	Шкала «Человек – знаковая система»	0

Таким образом, большинство подростков выбрали тип профессии «человек – техника» т.е. работа с техникой, с машинами, станками (36%). На втором месте «человек – художественный образ» (36%). На третьем месте «человек – природа» (14%) и «человек – человек» (14%), «человек – знак» (0%).

В результате анализа данных, полученных в ходе проведения диагностических методик, представленных в таблице 2, мы можем констатировать следующее: из 14-и испытуемых, только 4 подростка определились с выбором будущей профессии, они имеют адекватный уровень притязаний, который соответствует их индивидуальным особенностям, склонностям и интересам. У 10-и подростков наблюдается неадекватный (завышенный) уровень притязаний к предполагаемой профессии, не соответствующий их интеллектуальному потенциалу их желание работать учителями, врачами, телеведущими, пожарными, сотрудниками полиции, не соответствуют уровню развития и образования выпускников коррекционных школ VIII вида.

Результаты проведенной диагностики свидетельствуют о необходимости коррекции сформировавшейся у подростков с нарушениями интеллекта области профессиональных интересов и сопровождения ее формирования в более младшем возрасте. Для этого представляется целесообразным разработка коррекционной программы с учетом индивидуальных особенностей профессионального самоопределения подростков с умственной отсталостью, а так же предусматривающей работу широкого спектра специалистов в рамках взаимодействия образовательных организаций высшего, среднего и специального образования.

Список использованных источников

1. Белявский, Б. В. Вопросы трудового обучения и профессиональной ориентации обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях специальной образовательной организации [Текст] / Б. В. Белявский // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития : метод. и практ. журн. – 2017. – N 8. – С. 10-17.
2. Алёнкина, О. А. Профессионально-трудова направленность обучения школьников с умственной отсталостью [Текст] / О. А. Алёнкина // Психология обучения. – 2007. – № 11. – С. 110-123.

3. Живлюк А. П. Профессиональная ориентация школьников в условиях профессиональных проб // Молодой ученый. – 2015. – № 6. – С. 599-601.

4. Старобина, Е. М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью [Текст] : метод. пособие / Е. М. Старобина. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2003. – 119 с.

5. Девяткова, Т. А. Модель трудового обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида [Текст] / Т. А. Девяткова // Дефектология. – 2004. – № 3. – С.72-75.

Алексеев И.А., Шкипор Д.В.

Информационные технологии, как эффективный способ коррекции речи детей

В настоящее время информационные технологии быстрыми темпами внедряются, совершенствуются и используются во всех сферах человеческой жизни. Образовательная деятельность не стала исключением. Во всех странах мира происходит реновация образовательной системы под особенности информационной среды. Из опыта использования информационных технологий, можно добиться значительного улучшения работоспособности, результативности, осмысленности и актуализации знаний обучающегося.

Компьютер стал доступным средством для реализации психолого-педагогических задач. Из года в год отмечается тенденция увеличения количества детей с проблемами логопедического характера, информационные технологии не обошли стороной эту отрасль образования.

На настоящий момент разработано множество программ, которые способны помочь логопеду в работе с детьми, имеющими нарушения речи. Преимуществом таких программ является то, что они содержат много разнообразного материала и способов работы с ним. При всём своём

многообразии, эти программы занимают совсем не много места, как в кабинете, так и на жёстком диске. Тем самым, они помогают избежать логопеду большой работы, связанной с размещением и сортировкой его методического материала в кабинете.

Бедность активного и пассивного словаря, проблемы с фонематическим слухом, сложности формулирования мыслей, постановка звуков и работа с памятью ребёнка- всё это возможно скорректировать используя современные средства в работе с ребёнком, и даже с взрослыми, имеющие речевые патологии.

Большинство из этих программ автономны и пластичны, что позволяет использовать их в работе, чередуя задания на компьютере с заданиями, требующими физической нагрузки. Таким образом, с помощью смены деятельности ребёнок меньше утомляется, и мы можем удерживать внимание ребёнка, стимулировать его интерес к логопедическим занятиям, регулировать его утомляемость, переводить все логопедические задания в игровую форму. Данный вид работы способствует лучшему усвоению информации, её актуализации, что в свою очередь свидетельствует о том, что логопедическая работа проходит эффективно.

В настоящее время создана научная лаборатория «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития ребёнка» на базе кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». В лаборатории функционирует и используется по назначению, множество логопедического материала, начиная от методических пособий, диагностического материала, различных игровых комплексов до рабочих программ по устранению дефектов речи.

В настоящее время с помощью логопедических программ ведётся работа с ребёнком 5 лет Кириллом. На данный момент было проведено 3 занятия, в которых использовались компьютерные программы: «Игры для Тигры», «Дэльфа-142», «ЛОГО».

Программа «ЛЮГО» – это электронная речевая карта ребёнка. В самом начале, как и при заполнении привычной, нам речевой карты, в ней требуется заполнить информацию касающейся личности ребёнка, его дату рождения и место обучения, информацию о родителях и вписать контактные номера. После этого заполняется информация о физическом, психическом и речевом развитии.

В разделе «Диагностика» находится 14 разделов обследования. В этих разделах находятся задания, каждое из которых отличается и усложняется по мере прохождения заданий. Оценку за каждое пройденное или не пройденное задание выставляет логопед в виде *зачёт/не зачёт*. Если ребёнок не понял способ решения задания или прошёл его с некоторыми заминками, путает последовательность или произносит неправильно отдельные взятые звуки, в таком случае программа, предоставляет отметить это в специальной графе галочкой. [3]

После того, как ребёнок выполнил все задания, что были подобраны программой с учётом его возраста, который мы ранее указали в речевой карте, в меню отмечаются этапы, вызвавшие затруднения у ребёнка и задания, с которыми он не справился или допустил в них ошибки. В случаях, когда это требуется, программа может посоветовать пройти обследование у медицинского специалиста.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, и адаптировать логопедическую работу с ребёнком такого возраста не всегда возможно под игровые мотивы. Логопедический тренажёр «Дэльфа-142» представляет собой комплекс программ по коррекции сторон устной и письменной речи в форме игровой деятельности, в которой ребёнку будет интересно выполнять задания нужные для логопедической работы. Начиная от звуков и переходя к тексту, с помощью этой программы совершенствуется лексико-грамматическая сторона речи, развивается восприятие, память и мышление ребёнка. Программа состоит из набора базовых словарей (63 экземпляра), которые могут редактироваться пользователем, слова могут

компоноваться в группы, по так называемым тематическим признакам. Программа «Дэльфа-142» построена исключительно на основе игровых приемов. Дети могут не замечать, что выполняя эти увлекательные задания, они одновременно усваивают сложные лингвистические понятия, формируют грамматический и лексический строй речи, накапливают речевой запас, а также работают над разными сторонами устной и письменной речи.

Программа загружается и устанавливается с CD-диска и под неё настраивается микрофон. Данная программа состоит из 6 разделов: звук, буква, слог, слово, предложение, текст. По принципу от простого к сложному, ребёнок усваивает нормы родного языка.

Было проведено исследование эффективности программы Дэльфа-142, по результатам которого, лучшие показатели наблюдались у младших школьников с диагнозом дизартрия. Результатами выступали качественные показатели, которые значительно выросли: слуховой гнозис – 87%, зрительный гнозис – 47%, мышление – 10%, внимание – 41%. [2]

«Игры для Тигры» – это компьютерная технология для коррекции общего недоразвития речи, которая представляет собой программно-методический комплекс. Программа находится на CD-диске и при эксплуатации так же необходим микрофон. Программа «Игры для Тигры» может использоваться при таких нарушениях как ФФНР, ОНР, может применяться при клинических диагнозах: дизартрии, дислалии, заикании и вторичных нарушениях, для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Программа включает в себя 4 блока: «фонематика», «просодика», «лексика» и «звукопроизношение», которые содержат различные задания.

Данная программа написана со звуковым сопровождением и комментариями главного героя Тигры, полна анимаций этого персонажа, которая привлекает и занимает ребёнка, а также задания по развитию речи, которые выполняются в игровой форме. В программе реализован системный и деятельностный подход к коррекционной работе. Реализация поставленных

логопедических задач производится довольно легко, с учетом того, что данная программа отличается интерактивностью и позволяет менять уровень сложности выполняемых заданий. [1]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что информационные технологии заметно упрощают и помогают разнообразить обучение ребёнка. При чередовании классических методов обучения и информационных технологий, ребёнок меньше утомляется на занятиях, что помогает подогреть его интерес к занятиям у логопеда. Работа с самим компьютером обучает ребёнка пользоваться им и, в некотором смысле, улучшает моторику при управлении компьютерной мышью.

При использовании различных программ совершенствуется произношение, обогащается словарь, строится грамматически правильная речь, происходит формирование правильного дыхания, а также отрабатывается чувство ритма.

Таким образом, применение современных информационных технологий в процессе коррекции речи детей с разными патологиями позволяет сочетать коррекционные и учебно-развивающие задачи логопедического воздействия, учитывать закономерности и особенности психического развития школьников.

Список использованных источников

1. Лизунова, Л.Р. Компьютерная технология коррекции недоразвития речи "Игры для Тигры". - Пермь: 2016.
2. Психолого-педагогическое обоснование тренажера "Дэльфа-142" // Дэльфа М URL: <http://www.delfam.ru/mazurova.html>
3. Программное обеспечение компьютерной системы Комфорт ЛОГО. 11.2010 изд. СПб.: НПФ АМАЛТЕЯ, 2010.

Оптимизация эмоционального состояния посредством работы с мандалой

В настоящее время для обозначения любых круговых изображений чаще всего используется восточное слово «мандала». В современной западной культуре это слово приобрело свою популярность главным образом благодаря тому, что в XX веке мандалы, с лёгкой руки К.Г. Юнга, стали широко использоваться в психологической практике. Причём важно подчеркнуть, что это касается именно современной (научно-технической) культуры, поскольку каждая традиционная культура прекрасно знакома с круговыми («мандалными») изображениями.

Мандала в переводе с индийского означает «круг» или «центр». Это символ, который издревле встречается в творениях людей и самой природы. Например, бубны сибирских шаманов, юрты кочевников, стоунхендж. Клумбы, снежинка и радужка человеческого глаза – это всё мандалы. Даже наша Земля из космоса выглядит как мандала.

В разных странах и культурах используются различные мандалы, которые имеют свои обозначения. Особый смысл вкладывают в мандалы жители Индии, Полинезии, Скандинавии, Тибета и многих других стран и цивилизаций.

Раскрашивали и раскрашивают мандалы также по-разному, в зависимости от культуры, обозначения и предназначения мандалы.

В психологии метод мандалы используют для решения различных задач.

Люди давно интуитивно научились успокаивать свой ум и душу с помощью изображений в круге. С помощью этого метода можно также:

- **исследовать** самочувствие и взаимоотношения. Рисунок мандалы позволяет понять физическое и психическое самочувствие
- **нормализовать** эмоциональное состояние в ситуации стресса, перенапряжения, усталости. Помогает простое раскрашивание готовых

шаблонов, это успокаивает, расслабляет.

- **активизировать** (запустить) ресурсные состояния (потенциал), улучшить взаимоотношения. Можно целенаправленно создать специальные мандалы, которые будут вас, например, заряжать энергией.

Таким образом, мандала – это не обязательно симметричное изображение с ярко выраженным центром. Это любое изображение, вписанное в круг и выражающее особый смысл.

Хотелось бы подробнее остановиться на технологии создания мандалы.

Работая с мандалой можно использовать готовые шаблоны, но лучше всего мандалу рисовать. Так как нет ограничений формами и фигурами, ведь можно задумать и начать рисовать одно, а получится совершенно другое. До начала раскрашивания или рисования мандалы необходимо прислушаться к своему внутреннему состоянию, понять и почувствовать его. То есть нужно расслабиться, включить релаксационную музыку и начать создавать свою мандалу. После завершения процесса рисования нужно посмотреть на продукт своего творчества и понять, какую информацию он вам дает, что он для вас значит.

Если вы выбирали готовый шаблон, то необходимо ответить на вопросы:

1. Подумайте, почему вы выбрали именно эту мандалу?
2. Расскажите, что вы здесь видите?
3. Что для вас значат эти цвета и формы?
4. Что вы сейчас чувствуете?

Если рисовали, то вопросы будут примерно такими:

Нравится ли она вам в целом?

Каково общее впечатление от рисунка? (тревожное, спокойное, агрессивное, движется ли она или статична)

Если есть желание что-то добавить или перерисовать, обязательно нужно это сделать. Мандала будет закончена тогда, когда, глядя на неё, вы будете полностью довольны.

Затем нужно определить значения цветов и форм элементов, которые вы использовали в рисунке.

Красный – энергия преобразования, действия и очищения, возбуждения.

Розовый – повышенная чувствительность, потребность в заботе.

Салатовый – вера в свои силы, волю и амбиции. Общительность.

Желтый – развитие, освобождение, поиск нового, независимость.

Зеленый – стабильность, самоуважение, твёрдость, постоянство ценностей.

Голубой – сострадание, чувство материнства и беззаветной любви.

Синий – покой и мир в душе, удовлетворение, расслабленность.

Фиолетовый – духовное обновление, бегство от реальности.

Черный – отсутствие или подавление эмоций, равнодушие, инерция.

Белый – духовность, чистота и свет.

Формы также имеют значение.

Круг или любые закругленные фигуры означают наличие гармонии, целостности и благополучия. Спираль говорит о движении и энергии. Глаз – защита, забота. Цветы, сердечки – женская энергия, покой, плавность, нежность.

Такие геометрические фигуры как квадрат, прямоугольник и шестиугольник символизируют опору, фундамент, основательность и системность. Треугольник – лидерство, активность, целеустремленность. Зигзаг – креативность и непредсказуемость.

Если при создании мандалы у человека не очень хорошее настроение или самочувствие, то и рисунок получается соответствующий. Зная значение цветов и форм в мандале ее можно перерисовать на ту, которую хочется, добавить то, чего не хватает, в чем человек нуждается в данный момент времени. Этот способ оптимизации эмоционального состояния является достаточно действенным и может использоваться в любой момент времени, не ограничиваясь возрастным диапазоном.

Таким образом, метод мандалы является эффективным в работе не только психолога, но и в повседневной жизни, для расслабления, снятия напряжения, оптимизации эмоционального состояния и мобилизации внутренних ресурсов.

Список использованных источников

1. Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала» [Текст] / А.И. Копытин // под ред. А.И. Копытин. - СПб. : Речь, 2005. – 245 с.
2. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий [Текст] / Л.Д. Лебедева – СПб. : Речь, 2008. – 256 с.
3. Осипчук, Э. Психодиагностическая и психокоррекционная работа с детьми с использованием мандалы [Текст] / Э. Осипчук – 2007. – № 4. – С.18-19.
4. Понятовская-Замышляева, Д. Медитативные игры с мандалой. [Текст] / Д. Понятовская-Замышляева // Школьный психолог. – 2007. – № 4. – С. 29-31.
5. Юнг, К. Г. О символизме мандалы. [Текст] / К.Г. Юнг – М., 2002. – 182 с.

Бякова Н.В.

Новые подходы к профессиональной ориентации школьников

Вопрос содействия профессиональному становлению личности в настоящее время становится одним из ключевых. Об этом говорит количество научных исследований, посвященных отдельным аспектам данного процесса и практических разработок, предлагающих те или иные пути решения данной проблемы. И если ранее в литературе встречалось мнение о том, что в кризисные времена меньше всего обращают внимание на личность в профессии (главное – выжить, а потом интересы личности), а в качестве примера приводится послевоенный период и период распада СССР, то последние кризисы как раз показали обратное — в экономически сложные времена очень

важен рациональный и взвешенный подход к реализации потребностей и способностей каждого в интересах отдельной личности и общества в целом [1].

Профессиональное становление личности – сложный и длительный процесс, который пронизывает практически всю жизнь человека. Ядром этого процесса является профессиональное самоопределение, которое предполагает выбор сферы профессиональной деятельности на основе учета личностных особенностей и стремлений, способностей и потребностей рынка труда. Если говорить о профессиональном становлении подростков, то результатом его должен стать выбор будущей сферы профессиональной деятельности. Как показывают некоторые исследования познавательная сфера школьников не готова в полной мере к такому выбору.

В частности Д.А. Леонтьев со ссылкой на Я.Э. Нурми пишет: «... в возрасте 16-17 лет развитие психологической функции планирования отнюдь не завершено, оно продолжается даже после двадцатилетнего рубежа» [3]. Это означает, что не только учащиеся 9-х классов неготовы сделать зрелый, полноценный выбор по причине недостаточной сформированности соответствующих психологических функций, но и выпускники школ.

Затрудняют выбор профессии ряд объективных и субъективных факторов, таких как:

- постоянное обновление профессий, появление новых специальностей. Известно, что в неизменном виде профессия «живет» от 5 до 15 лет, после чего претерпевает значительные трансформации, либо исчезает совсем.

- изменение образа профессионала, его замена на «идеальный образ жизни». Как показывают опросы школьников, молодые люди стремятся выбрать профессию, которая обеспечивает им желаемый, идеальный образ жизни («Хочу стать юристом, потому, что они много зарабатывают» или «Я бы хотел работать как папа, он часто ездит за границу» и т. п.).

- слабая осведомленность школьников о мире профессионального

труда. И это несмотря на огромное количество информации и свободный доступ к ней. Далеко не все школьники могут критически оценивать получаемые сведения о профессиях и профессионалах. Как правило они не видят «внутреннюю» сторону профессии, ее положительные или отрицательные стороны, сосредотачиваясь на наиболее привлекательных аспектах. Даже в тех случаях, когда подростки указывают, какую профессию выбрали, они затрудняются в ее описании, не могут назвать основную цель профессиональной деятельности, необходимые качества профессионала.

– традиционно низким остается понимание подростками своих интересов и способностей. В редких случаях они могут развернуто объяснить причины своих профессиональных предпочтений, указав наличие соответствующих интересов и способностей.

– свою лепту вносят и средства массовой информации, фильмы, телепередачи. Так, например, российские фильмы последних лет, главными героями которых являются педагоги, вряд ли способствуют популяризации учительской профессии. Особо хочется отметить различные скетчкомы и юмористические шоу, где можно встретить пренебрежительные высказывания о тех или иных профессиях (все рабочие – пьющие, полицейские – взяточники и т.п.). Зачастую они транслируют устоявшиеся в обществе стереотипы, которые расходятся с реальной ситуацией.

– изменение результатов высшего образования. Если ранее в дипломе об окончании вуза значилась конкретная специальность и квалификация, то при переходе на двухуровневую систему подготовки школьники должны выбирать направление, а не профессию.

Появление системы профильного обучения, призванной создать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования, так же не снизило остроту проблемы. С одной стороны школьник получает возможность углубленной подготовки для поступления в вуз; с другой – провоцирует

возникновение новых трудностей. От подростка буквально требуется спрогнозировать свою профессиональную перспективу на ближайшие 4-5 лет. Углубленная подготовка в одном направлении ограничивает возможность выбора в том случае, если школьник переориентируется, либо в случае неуспешной сдачи экзамена.

Итогом всего вышеперечисленного является: для личности – необдуманный выбор профессии и связанная с этим неудовлетворенность трудом, затруднения в самореализации, отношение к своей работе как к временному пристанищу, дальнейшее переучивание (а это временные и денежные потери); для государства – нерациональное распределение трудовых ресурсов. Это говорит о необходимости поиска новых путей профессиональной ориентации школьников, которые помогли бы сделать ее реальной помощью, не сводимой лишь к выбору профиля или тестированию профессиональных интересов и способностей.

Мы согласны с точкой зрения Н.Н. Нечаева, о том, что профессиональная ориентация должна идти путем формирования осознанного отношения к своей будущей профессиональной деятельности, к условиям и особенностям ее развития [4]. Школьник должен увидеть не только то, что ему интересно, но и то, что будет востребовано другими. Должен научиться ориентироваться в социальной структуре общества и определять свое место в ней, которое дает возможность не только реализации своих интересов и способностей, но и заработка на жизнь.

Одним из путей решения ряда обозначенных проблем может стать участие организаций и предприятий в профессиональной ориентации школьников. С нашей точки зрения, взаимодействие предприятий и общеобразовательных учреждений в решении вопроса профориентации будет эффективным в том случае если предприятие/организация с одной стороны, выступает ресурсным центром, способствующим мотивированному выбору будущей профессии, обеспечивающим развитие профессиональных интересов,

умений и навыков, с другой – заказчиком на подготовку востребованных специалистов.

Проанализировав существующую ситуацию в стране и в регионе мы выявили наличие потребности в квалифицированных инженерных кадрах и в то же время недостаточное внимание к политехническому образованию в школах. На основе этого МБОУ «Лицей №1» г. Шадринска и АО «Шадринский автоагрегатный завод» был предложен свой вариант организации сотрудничества – программа «Вектор развития», которая призвана определить условия реализации актуальных направлений, обозначенных в основных государственных документах, определяющих необходимость повышения престижности физико-математического образования [1, 2].

Для общеобразовательного учреждения реализация такой программы дает возможность создания пространства для профессиональной ориентации и самоопределения учащихся, установление преемственности между общим и профессиональным образованием, предприятие же создает ресурс для подготовки будущих специалистов.

Частными задачами, которые мы ставили перед собой, в процессе ее разработки являются:

- обеспечение информационной основы выбора учениками будущего профиля обучения и получения профессионального образования;
- выявление способностей учащихся к тем или иным видам профессиональной деятельности и создание условий для их развития;
- обеспечение реализации интересов, способностей и потребностей учащихся в избранной сфере профессиональной деятельности;
- обеспечение интеграции содержания учебных предметов в актуальное знание, необходимое для эффективной трудовой деятельности в профессиях технического направления;
- создание условий для формирования и развития первичных профессиональных навыков в профессиях технического профиля;

- расширение возможностей социализации учащихся, обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием.

Основные линии сотрудничества определены исходя из результатов проблемно-ориентированного анализа и имеющегося практического совместного опыта деятельности Лицея и АО «ШААЗ», а так же основных приоритетных направлений российского образования. К ним были отнесены:

1. Информационный модуль – «Первые шаги: выбираем профессию», ориентированный на помощь в расширении представление школьников о мире профессий в целом и о профессиях технического профиля в частности; показ возможностей производственных специальностей; стимулирование у участников сознательного и ответственного отношения к выбору профессии.

2. Диагностический модуль «Самопознание – путь к успеху», задачами которого являются изучение интеллектуальных особенностей учащихся и выявление проблемных зон развития; получение информации о нейродинамических особенностях, работоспособности, эмоционально-волевых, коммуникативных качествах, мотивационных установках учеников; составление целостного представления об индивидуальных особенностях подростка для построения индивидуальной стратегии работы с ним.

3. Учебный модуль «Старт в профессию» призванный обеспечить интеграцию школьных учебных предметов в актуальное знание, необходимое для эффективной трудовой деятельности в профессиях технического направления; создание условий для формирования и развития первичных профессиональных навыков в профессиях технического профиля; расширение возможностей социализации учащихся, обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием. Данный модуль особенно ценен. С нашей точки зрения. Он помогает подросткам постепенно «погрузиться» в инженерную деятельность через освоение отдельных профессиональных навыков непосредственно на практике, разработку исследовательских проектов, связанных с производством.

В качестве результатов мы рассматриваем овладение учащимися личностными, метапредметными и предметными компетенциями, ориентированными на подготовку к последующему профессиональному образованию, развитие индивидуальных способностей учащихся путем более глубокого, освоения основ технических наук. Для формирования базовых компетенций учащихся Лицея используются как традиционные учебные предметы, обеспечивающие профильную специализацию: математика, информатика и ИКТ, технология, физика. Так и новые предметы, решающие задачу поддержки и расширения профильной специализации: робототехника и конструирование, программирование в различных средах, проектная и исследовательская деятельность [2].

Предварительные итоги говорят об эффективности выбранного нами направления и формы работы. Создание системы профессиональной ориентации на профессии инженерно-технической направленности привело к более осознанному выбору школьниками профиля обучения, расширению знаний о конкретных профессиях, приобретению первичных профессиональных умений. Программа удовлетворяет и основные запросы сторон участников – обеспечение качественной предпрофильной и профильной подготовки учащихся Лицея и возможность отбора кандидатов для дальнейшей целевой подготовки в технических вузах на основе мониторинга успешности учебной деятельности, результатов освоения программы предпрофессиональной подготовки, оценки профессиональных мотивов и интересов.

Список использованных источников

1. Бякова Н.В. Взаимодействие общеобразовательного учреждения и промышленного предприятия как условие развития непрерывного профессионального образования [Текст] / Н.В. Бякова, О.Г. Степанова, Л.А. Злодеева // Непрерывное образование в XXI веке: проблемы, тенденции, перспективы развития. Ч. IV. Психолого- педагогическое сопровождение развития обучающихся на различных уровнях образования – Шадринск. :

ШГПУ. – С. 69-73

2. Бякова, Н.В. Взаимодействие общеобразовательного учреждения и промышленного предприятия как условие инженерной подготовки учащихся [Текст] / Н.В. Бякова, О.Г. Степанова, О.Б. Емельянов // Педагогическое Зауралье. – 2016. – № 4. – С. 68-72

3. Леонтьев, Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // HR-portal. Код доступа: <http://hr-portal.ru/article/professional>

4. Нечаев, Н.Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности [Текст] / Н.Н. Нечаев – М. : Исследовательский центр, 2005. – 90 с.

Едиханова Ю.М.

Использование глинотерапии в работе с неблагоприятными эмоциональными состояниями

Если под рукой нет подходящего психотерапевта, берите глину.

Максим Чечот

В современном обществе существенно повысился интерес со стороны родителей, педагогов к закономерностям формирования личности ребенка, к развивающим психолого-педагогическим технологиям, ориентированным, прежде всего, на развитие личностного потенциала ребенка, приобретение гармонии во взаимоотношениях с самим собой и окружающим социумом. Продуцирование сказок, живопись, танцы, пение, работа за гончарным кругом, игротерапия, маскотерапия, песочная терапия, цветотерапия, создание кукол, фототерапия, музыкотерапия представляют собой направления в арт-терапии.

Интересен вопрос, а каковы возможности глинотерапии в работе практического психолога? Когда мы слышим про работу с глиной в

психологической практике, в большинстве случаев мы думаем о трудотерапии или развивающих занятиях для детей.

Однако, глиноterapia – сложившееся направление арт-терапии, нацеленное на работу с травматическим опытом, психосоматическими симптомами, внутренней картиной заболевания, СДВГ, агрессивностью, тревожностью, страхами, неуверенностью, сниженной самооценкой, телесными зажимами и иными запросами.

В соответствии с этим, глиноterapia – это метод, предполагающий взаимодействие клиента с глиной для решения терапевтических задач. Концептуальной базой этого метода являются глубинные психоаналитические практики, включающие анализ бессознательных моментов в психике человека, аффективно-инстинктивных импульсов, процессов и механизмов защиты, как отражения актуальных личностных проблем, анализ конфликтов раннего детства, исследование и открытие неосознаваемых способностей, потенциальных возможностей и т.д.

Один из глубинных механизмов лепки из глины – это формирование энергии собирания, удержания и расслабления. Преобразовывая глиняную форму, человек фактически собственными руками изменяет внутреннюю и внешнюю ситуацию к лучшему. Вымешивание глины дает возможность поразмыслить, осознать, выбрать, принять и осуществить решение. Сам процесс вымешивания глины предполагает терапевтический характер.

Равно, как и прочие техники арт-терапии, глиноterapia базируется на свободном самовыражении и не ориентирована на создание произведения, имеющего художественную ценность. В отличие от лепки. Лепка – это процесс прикладного творчества, нацеленный на получение конечного продукта, результата, имеющего художественную ценность. В глинотерапии результат не важен, не значим, не нужно делать красиво; важна направленность на процесс, на получение удовольствия, т.е. само занятие является терапевтическим, а продукт потом разбивается или комкается в общую массу.

За счёт чего работа с глиной имеет терапевтический эффект? Глина сочетает в себе податливость и жесткость.

Во-первых, она не требует специальных навыков. Глина податлива, мягка и ей легко управлять. Здесь проявляется «эффект творца», можно сделать все, что угодно. Особенно полезна при работе с низкой самооценкой, т.е. эффект – «Я могу»

Во-вторых, глина – природный материал, используемый на протяжении всей истории человечества, поэтому при работе с ней легко выйти на архетипический уровень, уровень метафор. Дэвид Хенли писал, что использование метафорического значения глины может напрямую способствовать мощному прогрессу в терапии клиента. Метафоры — более эффективное средство для улавливания смысла, чем беседа. Применение метафор даёт возможность коснуться сложностей социальной и эмоциональной жизни клиента без прямого болезненного вмешательства и критики, создавая символические эквиваленты мыслям, переживаниям и поступкам. Работа с метафорами — приятный и весёлый способ затрагивать серьезные темы. Глина позволяет клиенту открыть доступ к своему бессознательному. А это значит - взглянуть непосредственно на причины своих трудностей. Поэтому, глинотерапия хорошо сочетается со сказкотерапией. Можно слепить любые образы и эмоции.

Главная особенность глины – это сочетание податливости и жёсткости. Чтобы создать что-то из глины, необходимо приложить усилия, сосредоточиться на действии, направить усилия на достижение определенного результата, нам нужно прочувствовать её, чтобы сделать нужную фигуру и приложить немало сил для получения результата. Такое свойство учит направлять свою силу, дает опыт преодоления, найти силы двигаться дальше, поэтому глинотерапия эффективна при взаимодействии с клиентами, которые не могут найти в себе силы решить проблемы. Например, имеющими травматический опыт, перенесшими потерю, горе. В глине есть сопротивление,

поэтому при работе с глиной гиперактивные дети вкладывают свою силу, чтобы что-то получилось, концентрируют внимание на процессе, т.е. осмысленное направление энергии учит эмоциональному контролю.

Кроме этого, глина дает живой отклик на чувства, Патрисия Шервуд отмечает, что глина помогает выразить опыт, который не получается выразить словами, т.е. выразить невыразимое. Человеческий опыт столь обширен, сложен и запутан, что речь не всегда может обозначить все его аспекты. Глина помогает «захватить» чувство, переживание и придать им форму. Часто человек не понимает, что он лепит, и только завершив работу, узнает в ней отражение какого-то своего состояния. Здесь не нужны слова, чтобы сформулировать, выразить то, что внутри. И именно эта особенность делает глину незаменимой в работе с детьми, ведь выражать вербально свои чувства детям достаточно сложно. Одним детям глина помогает успокоиться и снять напряжение, другим - выразить агрессию и фрустрацию

Осязаемость неосязаемого – ощутить и потрогать какое-то чувство

Видимость невидимого – эффект «Отпечатка». В глине очень хорошо прослеживается отпечаток, что-то невидимое становится видимым. Ребенок начинает осознавать, что он существует, у него есть тело, она есть в этом мире. Хорошо работает с незрячими клиентами, через ощущения выразить свой внутренний мир.

Самая главная возможность глины – возможность трансформации. Все образы в процессе лепки можно трансформировать. Не нужно отрицать эмоции, нужно проиграть их, прожить, чтобы принять их и взаимодействовать с ними. Например, трансформировать тревогу в спокойствие, болезнь в здоровье.

Глинотерапия, являясь одним из методов арт-терапии, основана на сенсомоторном опыте человека, что делает её близкой к телесно-ориентированным техникам. Задействуется сенсомоторный способ взаимодействия с миром, работа с ощущениями тела и рук. Способность глины вызывать при работе с ней определенные сенсорные ощущения часто служит

для людей мостиком между ощущениями и чувствами. Хорошо применима при работе с ДЦП – восстановление образа тела, помогает заново телу взаимодействовать с окружающей средой. При работе с инвалидами, пожилыми людьми, особенно живущими в домах престарелых, с сенсорными депривациями.

Глина обладает способностью быстро поглощать и выражать то, что мы чувствуем, особенно когда нам не ясны наши мысли и чувства, что застряли и не в состоянии работать с нашими проблемами. Благодаря работе с глиной мы имеем возможность прояснить вопросы, которые тревожат в данный момент, что вызвало причину гнева, страха или других чувств. Решаются проблемы самоспознания, личностного роста, источники вдохновения.

Применение глины в групповой работе позволяет развить навыки эмпатии, принятия другого человека, коммуникации. Можно изучать способы взаимодействия с другими людьми, видны стратегии поведения человека в новой ситуации, его реакции.

Применяется для работы с размытыми границами – понимание через глину «Я» и «не Я», для взрослых «Я есть» - ощущение бытия, бытие в чистом виде. Дети пережившие насилие (нет защищенности, принятия тела, нарушены границы)

С помощью глинотерапии можно проработать свои негативные состояния, чувства, эмоции. Когда вы начинаете лепить из глины происходит эмоциональная разрядка, снятие напряжения, агрессии и т.д. Глина помогает расслабиться тревожным и зажатым детям (можно переделать постройку и это не страшно, дети видят, что меняться не страшно), выплеснуть отрицательные эмоции.

Таким образом, можно сказать, что в увлекательной и интересной форме работа с глиной позволяет решать огромное количество терапевтических задач при работе с клиентами разного возраста и различного состояния.

Список использованных источников

1. Возможности арт-терапии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wende-punkt.at/pdf>
2. Копытин, А.И. Арт-терапия детей и подростков [Текст] / А.И. Копытин, Е. Е. Свистовская. – М. : Когито-Центр, 2007.
3. Короткова, Л.Д. Арт-терапия для дошкольников и младшего школьного возраста [Текст] / Л. Д. Короткова. – СПб. : Речь, 2001.
4. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика [Текст] / Л.Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2003.
5. Янкина, М.Е. «Глиняное поле»: психотерапевтические ресурсы глинолечения [электронный ресурс] // Психологическая газета. – 2015. Режим доступа: <http://psy.su/feed/4781>

Истомина С.В.

Тренинг как эффективная форма работы педагога-психолога

Интерес к применению активных (интерактивных) групповых методов воздействия, в том числе и психологического тренинга, все более возрастает в последнее время. На сегодняшний день жизнь требует от каждого из нас переработки огромного количества информации, повышения стрессоустойчивости, адаптированности к новым, часто изменяющимся условиям социальной среды, старые приемы и методы деятельности практического психолога не всегда эффективны. Психологический тренинг помогает решить многие из актуальных проблем, «проработать» старые, повысить гармоничность отношений с окружающими, успешность жизнедеятельности.

За рубежом практика использования психологического тренинга насчитывает уже несколько десятилетий, в России же этот вид групповой работы интенсивно развивается лишь в последние 20-25 лет. За это время

психологический тренинг внедрился во все сферы общественной жизни, стал неотъемлемой частью и обучения, так как является системой специально организованного интенсивного воздействия. С одной стороны, за счет применения групповых методов работы расширяется сфера психологических услуг, повышается психологическая культура населения, решается достаточно большой круг проблем. Однако следует отметить, что знания по групповой динамике, психологии воздействия, личности, механизмам, которые задействованы в процессе тренинга, зачастую подменяются отрывочными сведениями из различной популярной психологической литературы, не имеющей ничего общего с грамотным применением психологических техник в практике деятельности психолога.

На сегодняшний день не существует общепринятого определения понятия «тренинг», что приводит к разностороннему толкованию метода и обозначению этим термином самых разных приемов, форм, способов и средств, используемых в психологической практике. Термин «тренинг», от английского «training», в дословном переводе имеет ряд значений: обучение, воспитание, подготовка, тренировка, дрессировка. Подобная многозначность характеризует и научные определения, даваемые различными авторами. В настоящее время термином «тренинг» охватывается достаточно широкая область практической психологии, однако нам наиболее близко определение И.В. Вачкова: «Групповой психологический тренинг представляет собой совокупность активных методов практической психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития» [1].

В практике деятельности психолога образования, безусловно, используется широкий спектр различных форм, методов, методик работы, однако, тренинги, как и занятия с элементами тренинга, являются наиболее интересной и эффективной формой работы, особенно во взаимодействии с обучающимися подросткового и юношеского возраста. Следует отметить, что популярность данного метода обусловлена рядом преимуществ:

1) групповой опыт противодействует отчуждению, помогает решению межличностных проблем; мощным психотерапевтическим фактором является осознание того, что проблемы, трудности человека не уникальны, и другие переживают похожие негативные чувства, эмоции по поводу данной жизненной ситуации;

2) именно в группе человек понимает механизмы социального влияния, давления окружающих, конформизма; в группе моделируется система взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для реальной жизни участников;

3) возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами в реальной жизни; у каждого участника тренинга есть возможность получить безоценочную обратную связь от людей, которые переживают (пережили) тоже самое;

4) в группе человек может обучаться новым умениям, при этом пробуя новые модели (паттерны) поведения, внешнего вида, манеры взаимодействия с окружающими; и всё это в атмосфере благожелательности, принятия и поддержки;

5) в группе участники могут идентифицировать себя с другими, «сыграть» роль другого человека для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения, свойственным другим;

б) взаимодействие в группе создает напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого, такого эффекта сложно добиться в рамках индивидуального психологического консультирования либо коррекционной работы, при этом задача ведущего не дать напряжению выйти из-под контроля и разрушить продуктивные отношения в группе;

7) группа облегчает процессы самораскрытия, самопознания и саморазвития; только группа позволяет открыть себя другим, самому себе, позволяет понять и изменить себя [1].

В практике работы психолога системы образования чаще всего реализуется тренинг личностного развития (тренинг личностного роста), как разновидность тренинга, направленного на совершенствование личностных качеств и самосознания человека, что в конечном итоге должно способствовать оптимизации его поведения и его самореализации. Все многообразие видов данного тренинга обусловлена методологическими предпочтениями ведущего стороны личности участников, на которую преимущественно направлено корректирующее воздействие, т. е. от конкретной задачи тренинга.

В процессе и в результате тренингового курса участники четче осознают собственное Я, свое место в мире, свои потенции и возможные перспективы, прорисовывают ведущие цели своей жизни. Как правило, у них повышается уровень психологической компетентности и уверенности в себе. Говоря на жаргоне практической психологии, клиент подготавливается «делать себя», «делать свою жизнь» [2].

Очевиден тот факт, что специфика этого вида тренинговой работы соответствует принципам гуманистической психологии. Следовательно, здесь можно ориентироваться на технологии, применяемые в работе «групп встреч» (именно эта работа обычно приводится как классический образец личностного развития). Личностно-ориентированный подход позволяет участникам осознать и принять свои индивидуальные качества, эффективно использовать не только свои достоинства, но и недостатки, поскольку укрепляет веру в себя и убеждение в своей уникальности.

Трудно указать на конкретные варианты этого тренинга в чистом виде, поскольку личностный рост можно в определенной мере трактовать и как психотерапевтический эффект, и как эффект обучения. Пожалуй, наиболее типичны для этого класса такие тренинги, как тренинг самопознания, тренинг уверенности в себе, тренинг самореализации личности. Сюда же можно отнести тренинг развития жизненных целей и любые тренинги, развивающие общие, а иногда и специальные способности: тренинг развития интеллектуальных

способностей; тренинг креативности и т. п.

В качестве основных принципов работы следует выделить следующие: общение по принципу «здесь и теперь», персонификация высказываний, акцентирование языка чувств, активность, доверительное общение, конфиденциальность [3]. В работе с обучающимися не стоит озвучивать более 5-6 принципов: чем их больше, тем их сложнее запомнить, тем более выполнять.

В процессе группового психологического тренинга ведущий использует различные методы групповой работы, методические средства и приемы. Но несмотря на значительное индивидуальное разнообразие этих способов, выделяют три основных метода: психогимнастические упражнения или психогимнастика, игровые методы и групповая дискуссия. К дополнительным обычно относят проективное рисование и психодиагностические методы. Перечисленные техники имеют столько вариаций, что показывает практически безграничные возможности тренинга.

Для грамотного ведения тренинговой группы у педагога-психолога необходимо сформировать нужные компетентностные умения и навыки. С этой целью при подготовке студентов по направлению 44.03.02. «Психолого-педагогическое направление» (профиль «Психология развития и образования», квалификация – бакалавр) в учебном плане предусмотрены следующие дисциплины: Б1.В.ОД.10 «Методы активного социально-психологического обучения», Б1.В.ДВ.17.1 «Организация тренинговой работы в образовательном учреждении», Б1.В.ДВ.17.2 «Тренинговая работа с детьми». Посредством данных предметов формируются следующие компетенции, предусмотренные Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования:

ОПК-5 - готовность организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно- досуговую;

ОПК-6 - способность организовать совместную деятельность и

межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды;

ПК-32 - способность проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся [5].

Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» описывает следующую трудовую функцию - коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации. В качестве трудовых действий представлены следующие: разработка и реализация планов проведения коррекционно-развивающих занятий для детей и обучающихся, направленных на развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, снятие тревожности, решение проблем в сфере общения, преодоление проблем в общении и поведении. Требования к образованию и обучению:

- современные теории, направления и практики коррекционно-развивающей работы;
- современные техники и приемы коррекционно-развивающей работы и психологической помощи;
- закономерности групповой динамики, методы, приемы проведения групповой коррекционно-развивающей работы;
- способы и методы оценки эффективности и совершенствования коррекционно-развивающей работы [4].

Указанные выше дисциплины позволяют сформировать компетенции для реализации в последующей профессиональной деятельности данных трудовых функций. Помимо учебных дисциплин огромное влияние на успешность формирования профессиональных навыков оказывает прохождение практики студентами, в частности Производственной практики (Б2.П.1 Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности).

Внеучебная работа на факультете коррекционной педагогики и

психологии Шадринского государственного педагогического университета построена таким образом, чтобы дать студентам возможность не только реализовать творческий потенциал, но и получить всё необходимое для дальнейшей профессиональной деятельности. Вот несколько примеров:

- Декада психологического здоровья, приуроченная к Дню психолога, в рамках которой преподаватели факультета проводят психологические занятия в нетрадиционной форме, показывая различные психологические технологии, техники (арт-терапия, телесно-ориентированная терапия, тренинг, песочная терапия, работа с метафорическими ассоциативными картами и др.);

- в рамках общего направления наставничества студенты четвертого курса проводят тренинги на сплочение групп первокурсников с целью успешной их адаптации к вузовскому обучению.

ФГОС определяет виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата: психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения. В связи тем, что тренинг целесообразно проводить с клиентами, начиная с подросткового возраста, то психолог должен уметь проводить данный вид занятий с обучающимися школы, учреждений дополнительного образования, среднего профессионального образования.

В практике деятельности педагога-психолога тренинги проводятся, в первую очередь, с обучающимися. Основная тематика тренинговых занятий определяется запросами и потребностями участников: профессиональный выбор, публичные выступления, конфликты, тайм-менеджмент, психологическая подготовка к ГИА, развитие коммуникативных навыков, сплочённость группы/класса/коллектива, проблемы Интернет-зависимости, развитие познавательной сферы, межличностные отношения и другое. При этом в тренинговые занятия удачно вписываются элементы арт-терапевтических техник.

Не менее перспективной является тренинговая работа как с педагогическим коллективом, так и с родителями. В данном случае, также актуальна тематика сплочения, психологической подготовки к ГИА, детско-родительских отношений. Однако проведение тренинга с педагогами затрудняется из-за количества членов педагогического коллектива, так как оптимальное количество участников тренинга – 15, а «разбивать» коллектив на несколько групп нецелесообразно. Схожая ситуация и с родительским коллективом, где при явке хотя бы одного родителя ребенка на родительское собрание, проведение тренинга в 25 человек недостаточно эффективно. В этом смысле «находкой» являются групповые занятия с элементами тренинга. Отказываться от такой формы работы не стоит. Ведь тренинг – это практикум, где теория сочетается со специальными упражнениями и техниками, а это очень важно на фоне огромного количества теоретической информации, которую ни педагоги, ни родители зачастую не знают куда и как применить.

Тренинг дает огромный поток информации, энергетически заряженный, что дает желание и возможность изменить себя, а далее – изменится мир вокруг. Психолог как тренер (ведущий) помогает участникам овладеть новыми навыками, паттернами поведения (и мышления). При этом в дальнейшем эти навыки человек использует, не задумываясь. Тренинг дает ресурсы для желаемых изменений, что позволяет заложить мощный фундамент успешного, счастливого будущего.

Список использованных источников

1. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники [Текст]: Учебное пособие /И.В. Вачков. – 2-е изд., перераб и доп. – М.: «Ось-89», 2000. – 224 с.
2. Истомина, С.В. Методы активного социально-психологического обучения [Текст]: учебное пособие // С.В. Истомина. - Шадринск: Исеть, 2005. – 140 с.
3. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-

психологический тренинг [Текст] / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

4. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://classdoc.ru/profstandart/01_education/professionalstandart

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02. Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/1/1642>

Капустина Н. Г.

Инновационный подход к отбору содержания курса «Культура мышления»

В начале изложения необходимо обозначить, что под инновацией мы будем иметь в виду целенаправленное изменение, которое вносит в деятельность преподавателя новые элементы, эффективно влияющие на процесс формирования необходимых компетенций у студентов-бакалавров.

Дисциплина «Культура мышления» изучается на втором курсе студентами, обучающимися по направлению «44.03.01 – Педагогическое образование» (профиль: Управление воспитательной работой). При разработке его содержания были учтены компетенции, которые необходимо сформировать у будущих педагогов. А именно: способностью использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения (ОК-1); способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-6); владением основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5) [4].

Курс «Культура мышления» – интегрированный, т.е. сочетает в себе знания из разных областей психологии и педагогики и практико-

ориентированный. Он необходим «здесь и сейчас», его результаты востребованы немедленно, а не тогда, когда студент пойдет на практику или начнет свою профессиональную деятельность. Практико-ориентированность этого курса прослеживается в двух аспектах. Первый – на первой встрече студентам предлагается сформулировать проблемы, которые их беспокоят в данный момент. В процессе обучения в дальнейшем эти проблемы в обобщенном виде используются как проблемные ситуации для групповой работы на паре. Для этого все заявленные проблемы объединяются в кластеры. Опыт преподавания курса показывает, что современных студентов волнуют вопросы, связанные с учебой в вузе (как сдать сессию? как написать курсовую работу? и т.д.), что естественно. Выделяется кластер экзистенциальных проблем (проблема жизни (смерть), проблема трудности выбора). Следующие кластеры связаны с проблемами неграмотных отношений со временем (как правильно распорядиться временем? как совместить учебу и работу? как выспаться? и т.д.) и деньгами (где взять деньги? мало денег и т.д.), с отношениями с родными и близкими (проблема взаимоотношения с родителями, взаимоотношения в семье, желание находиться рядом с родителями) и окружающими (взаимоотношения с соседками по комнате, что ОН делает сейчас без меня и с кем находится? безразличие других и т.д.).

Второй аспект практико-ориентированности курса заключается в том, что будущим педагогам предстоит работать по ФГОС второго поколения, основанном на системно-деятельностном подходе. Но сами они в силу объективных обстоятельств не обучались в таком режиме (ФГОС в практику школ вводился постепенно). Выучить правила реализации методологического подхода ФГОС к школьной практике обучения можно на парах по педагогике, но пока сами студенты не получают опыт обучения в этой системе, применить теоретические знания на практике им будет очень сложно. В связи с этим, занятия по курсу «Культура мышления» строятся на принципах обучения в деятельностном подходе. Студенты формулируют цель и задачи конкретной

встречи, каждое занятие предполагает работу над конкретной проблемой, например, «Наше мышление и наша жизнь: какова зависимость?», «Как написать курсовую и успешно защитить ее?», «Как связаны наше мышление и наше здоровье?», «Неприятности в моей жизни: где искать крайних?», «Я и окружающие: как жить в мире?».

На каждом занятии идет рефлексия и осуществляется обратная связь. Обратная связь есть и по итогам изучения всего курса, когда студентам предлагается продолжить пять предложений:

1. В курсе «Культура мышления» мы изучали....
2. Мне не понравилось...
3. Мне понравилось...
4. Я получил(а) опыт...
5. На месте преподавателя я бы...

Полученная обратная связь способствует совершенствованию содержания курса и помогает преподавателю и студенту оценить полученный «багаж» опыта, знаний и соответствующих умений. Студенты отмечают значение курса в их жизни, его важность. Приведем примеры итоговой обратной связи (авторский стиль ОС сохранен).

«На курсе «Культура мышления» для меня полезным было узнать, как решать проблемы. Что для этого каждую проблему можно разбить на «шляпы» и тогда все будет понятно. Мы научились сами отвечать на свои вопросы, которые нас интересуют. Я приобрела опыт в решении проблем. Я буду использовать его в своей жизни. Думаю, получится избегать конфликты. На месте преподавателя я бы всегда проводила практику. В основном игры. В них все более понятно. Хотя меня все устраивало. Я с удовольствием посещала этот предмет! Спасибо большое Вам!» (Н.Т.).

«На курсе «Культура мышления» нам дали возможность действительно мыслить. Огромная редкость, учитывая, что остальные дисциплины читались под диктовку, а мнение преподавателя – единственно верное. Именно поэтому

для меня стало полезным - как для будущего педагога – пример проведения и преподнесения материалов. Я буду скучать по дискуссиям, задачам и ситуациям, по этой атмосфере. Я стала замечать за собой то, как формулирую свои проблемы (неверно), а соответственно и решаю их неверно. В беседе с человеком (в частности, с подругой, которая запуталась сама в себе и своих проблемах) я научилась видеть не только поверхностное, но и то, что чуть глубже. Обсуждая проблемы с той же подругой, я теперь смогу не просто сказать: «Мне очень жаль. Они и вправду все плохие», а разобраться вместе «действительно ли все?», «плохие? Почему?» Посмотреть на проблему под разными углами и, возможно, решить ее. Я несомненно буду использовать приобретенные знания с друзьями, родителями, детьми, с которыми я буду работать летом. Но очень боюсь забыть методики и основы культуры мышления.

На месте преподавателя (имея тот же опыт, знания и стиль преподавания), я бы выпустила методическое пособие студентов (и не только) с примерами, методиками и задачами. А также я открыла бы секцию культурного мышления, куда желающие могли бы приходить и обсудить со мной их проблемы. Мне очень понравилась эта дисциплина. Спасибо!» (Т.С.)

«На курсе «Культура мышления» для меня полезной была абсолютно вся информация. С каждой пары уходила с мысленно раскрытым ртом от удивления. Все раскладывалось по полочкам, становилось понятно и доступно в собственных мыслях. Я приобрела опыт в решении проблем, поняла, что все проблемы исходят от меня самой, а также, что каждая проблема нуждается в анализе, после которого либо исчезает сама / легко решается. Я буду использовать полученный опыт (уже использую) в общении с людьми, ведь теперь знаю, как строить свою речь более четко, открыто и понятно. На месте преподавателя я бы оставила все как есть и продолжала бы удивлять «ничего не знающих еще в жизни» студентов!» (И.К.)

«У нас закончился курс «Культура мышления». На курсе мы изучали

мышление с разных сторон, способы познания, характеристика процесса мышления, виды мышления, а также рассмотрели курсовую работу как творческий процесс. Мне не понравилось, что на данный курс отводилось всего 20 академических часов. Я получила опыт командной работы, узнала много интересного о человеке, его мышлении, осознала, что писать курсовую легче, чем мы думали. На месте преподавателя я бы проводила больше практических занятий» (М.Р.)

В более чем полтора листах обратной связи от студентов, прошедших курс, говорится о его необходимости, о желании его изучать именно под руководством преподавателя («потому что в «умных книжках» не всегда все понятно и спросить бывает не у кого»), да и сама группа стимулирует как процессы мышления, так и групповые процессы. И хотя учебная группа не является терапевтической, тем не менее в обратной связи прослеживается личностный рост студентов, когда: «...то, что растет – это *способности личности, способность к принятию ответственности за свое существование, способность доверять другим людям, способность любить, способность отстаивать свое мнение*» [3]. Это сказано о терапевтической группе, но содержание обратной связи показывает, что это происходит и в учебной группе при определенном отборе его содержания, а также используемых методов и приемов.

Содержание курса естественным образом связано с психологией как учебным предметом. Безусловно, студенты второго курса не в первый раз слышат о мышлении в стенах университета, они знают, что это родовая способность человека, обобщенное отражение действительности. Они могут назвать виды мышления, его формы и операции. Но пока не представляют себе, как все это работает в их жизни. В связи с этим, на первом занятии для подгрупповой работы предлагается текст о мышлении с пропущенными словами, который надо восстановить. Пример подобного задания можно найти в «Задачах по общей психологии» Е.Е.Сапоговой [1]. Учебная группа

разбивается на 5 подгрупп, каждая из которых работает со своим текстом. После того как текст восстановлен, группы по порядку озвучивают то, что получилось. В итоге звучит связный рассказ о мышлении на основании изученного ранее. Но это только о мышлении. А ведь курс носит название «Культура мышления». Таким образом, наступает момент, когда логично происходит знакомство студентов с технологией определения многозначных понятий в ТРИЗ (теории решения изобретательских задач) [2]. Делается вывод, что культура мышления – это процесс рассуждения по определенным правилам, которые предоставляют возможность управлять этим процессом для эффективного (приводящего к нужным результатам) и результативного (осуществленного за минимально возможный отрезок времени) решения проблем различного характера. Выводятся «аксиомы культуры мышления»:

1. Культура мышления начинается с правильно поставленного вопроса.
2. Мышление тесно связано с чувствами и эмоциями. В связи с этим, если мы хотим найти решение, надо разделить чувства (что я **чувствую** по этому поводу?) и мысли (что я **думаю** по этому поводу?).
3. Любая проблема – это всего лишь вопрос, поэтому не надо решать проблему, надо искать ответ на конкретный вопрос.
4. Жизнь каждого из нас – есть сумма того, что можно изменить и того, что изменить нельзя, а нужно только принять. Культура мышления состоит в умении отделить одно от другого.
5. Даже если 99% в моей жизни – это то, что делают другие, то всегда есть 1% с которым я могу сделать то, что необходимо (по И.Ялому). Я сам несу ответственность за свою жизнь и за то, что в ней происходит [5].

С точки зрения этой аксиомы мышления интересным оказался поиск ответа на вопрос, заданный студентом при формулировке беспокоящих проблем в начале изучения курса: «Интересные ли пары будут у этого преподавателя?». Студентам предложено было обратиться к работе Э.Фромма ««Иметь» или «быть»» и при прочтении уделить особое внимание главе 2

««Иметь или «быть» в повседневной жизни». В результате был сделан вывод, что если студент «...чувствует себя лично причастным» к происходящему на занятии и понимает, что он стал немного иным, чем был до занятия, то это и есть проявление интереса, но самого студента. Ни один преподаватель не может сделать интересным что-то для студента. Студент сам должен уметь найти интерес во всем, что ему предлагается к усвоению. Сравнение точек зрения И.Ялома и Э.Фромма сделало более значимым вывод об ответственности самого человека за все, что происходит в его жизни.

б. Я решил, что это так. А с чем это связано? Можно ли посмотреть на ситуацию иначе? Рефлексия мышления и осознание стереотипов восприятия и оценки – важная составляющая культуры мышления.

Культуру мышления обеспечивает система. В этом плане необходимым становится знакомство с теорией Э.де Боно «Шесть шляп мышления». Умение работать с информацией обеспечивает его теория «Шесть фигур мышления». С использованием названных теорий студенты ищут ответы на свои вопросы, такие как: «Как провести день рождения?», «Где найти деньги?», «Как похудеть», «Как без хвостов сдать сессию?» и т.п.

Много вопросов у студентов всегда вызывает подготовка и защиты курсовой работы. Это один из видов учебной работы, с которым они не сталкивались в процессе школьного обучения. Сложности возникают с подбором материала, его анализом, оформлением, распределением времени. Именно здесь требуется умение самоорганизации: работа над курсовой не стоит в расписании и продвижение в написании не контролируется никем. Трудно воспринимается бывшими школьниками и то, что есть множество взглядов на одну и ту же проблему (т.е. из школы они приходят с конвергентным мышлением). И это не значит, что какой-то из них неправильный. Они все имеют право быть, ибо характеризуют определенное явление и доказательны. Поиски «единственно правильного ответа» продолжаются и на защите курсовой: если задают вопросы, значит что-то неправильно. Неужели научный

руководитель не увидел, что это неправильно?! И вместо ответа на вопрос комиссии студент теряется, расстраивается и обижается на научного руководителя. В качестве профилактики такой ситуации, на курсе «Культура мышления» говорится о том, что культура мышления не подразумевает поиски единственно верной мысли о чем-то (2+2 даже в математике не всегда 5, а, например, в социальной психологии это просто всегда 5). Есть разные способы познания мира и передачи знаний о нем: религиозное, научное, обыденное и т.д. Основу религиозного составляет однозначность и вера, а научного – сомнение и дивергентность.

В университете изучаются науки, которые «преобразованы» в определенные курсы. Это, к сожалению, делает возможным изучение науки как религии. В этом случае студент запоминает и воспроизводит то, что «вещает» преподаватель на лекции. Вопросов он не задает. Он просто «верит» - раз сказал преподаватель, то по-другому просто быть не может. И если от другого преподавателя или в интернете, он встречает иную точку зрения, он «впадает в когнитивный диссонанс», который в тяжелых случаях заканчивается полным ступором.

Культура мышления говорит нам о том, что наука – это творчество, т.е. выход за пределы замкнутого и уже освоенного бытия. А в творчестве нет образцов, но есть определенные правила. Например, одно из них – как формулировать тему исследования. В ней должны быть представлены:

- 1) процесс (воспитание, развитие, коррекция, профилактика и т.д.);
- 2) предмет: чего?;
- 3) ограничение 1: по возрасту;
- 4) ограничение 2: где (в школе, в детском саду, в организации дополнительного образования и т.д.).

По итогам обсуждения проблемы выполнения и защиты курсовой, студенты приходят к выводу, что успех выполнения курсовой работы и ее защиты всецело зависит от того, насколько они сами «присвоили» тему

исследования, насколько они уверены в том, что написали и представили на суд комиссии. Важно с какими установками студент идет на защиту. Было предложено создать «мантру», помогающую при подготовке и защите курсовой работы. Примеры подгруппового творчества студентов:

1. «Необходимо полюбить себя и свою тему, а главное – поверить в себя!
Знайте: вы – творцы своей курсовой! Так творите ее!!!!

Мы – правнуки Космоса!

На Космос надейся, а сам не плошай!»

2. «Курсовая – это как шоппинг. На пути к цели встретишь много мусора.

Главное – вовремя его отбрось!!! Все будет good!!!».

3. «Сарасвати! Призываю тебя,

Дабы попросить в дар от тебя

Мудрость и память!

Приведи меня к просветлению,

Окажи помощь в успешном написании и защите курсовой работы!

Дай мне сил, крепости духа, здравомыслия и уверенности в себе, а также даруй хорошего настроения всем членам комиссии!»

Обсуждение проблем взаимоотношений с окружающими и возможностей их решения с помощью культуры мышления, начинается с обсуждения высказывания Ж.-П.Сартра: «Сколько не ищи, ничего, кроме себя не найдешь». Далее работа продолжается с помощью «Окна Джогари». Обсуждаются фильтры восприятия информации и способы обработки информации (искажение, генерализация, опущение).

В заключение еще приведем высказывания обратной связи:

«На курсе «Культура мышления» для меня полезным было то, что мы разбирали ситуации / проблемы на жизненных примерах. Также для меня было полезным узнать про теорию / методiku 6-ти шляп, чтобы более точно разбираться в своих проблемах. Я приобрела опыт в решении проблем, в восстановлении информации, а также узнала о фильтрах восприятия

информации. Я буду использовать данный опыт в более четком решении проблем, а также помогать решать проблемы своим близким. На месте преподавателя я бы попросила увеличить количество часов по данному предмету».

«На курсе «Культура мышления» для меня полезным было:

1) Сформировать у себя потребность в самопознании и развитии культуры мышления как интегративного качества личности.

2) Развить умение использовать приемы мыслительной деятельности.

3) Умение ставить цели и планировать пути их достижения.

Я приобрела опыт в постановке своих главных целей, в умении добиваться этих целей, в решении своих проблем с помощью 6-ти шляп Боно. Я буду использовать свой опыт, приобретенный на курсе «Культура мышления», в обычной жизни, при общении с близкими и вообще в самопознании самой себя и в развитии своей культуры мышления».

Список использованных источников

1. Сапогова, Е.Е. Задачи по общей психологии [Текст] / Е.Е. Сапогова – М.: Аспект Пресс, 2011. – 447 с.

2. Меерович, М., Шрагина, Л. Технология творческого мышления [Текст] / М. Меерович, Л. Шрагина – М. : Альпина Паблишер, 2016. – 506 с.

3. Немиринский, О.В. Личностный рост в терапевтической группе [Текст] / О.В. Немиринский – М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2014. – 176 с.

4. ФГОС ВО по направлению подготовки «44.03.01 - Педагогическое образование» [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/news/9/2161>.

5. Ялом, И. Дар психотерапии [Текст] / И. Ялом – М. : Эксмо, 2015. – 352 с.

Использование метафорических ассоциативных карт и психологических трансформационных игр в работе с подростками

Метафорические карты, также называемые проективными, ассоциативными и психотерапевтическими картами, появились как самостоятельный жанр в 1975 году. Созданные в сотрудничестве художника и психотерапевта, они стали новым инструментом арт-терапии и в таком качестве начали победное шествие по планете.

В мире существует три крупных института, разрабатывающих методы работы с метафорическими картами и публикующих материалы о них.

Первый – это немецкий «ОХ-институт» под руководством Моритца Эгетмейера, созданный на базе издательства «ОН».

Второй – израильский «Институт Норд», под руководством доктора психологии Офры Аялон.

И третий – украинский Институт Проективных карт под руководством Евы Морозовской.

Метафорические ассоциативные карты – действенный и результативный инструмент в работе любого практического психолога. Созданные Эли Раманом и психотерапевтами Джо Шлихтером и Моритцом Эгетмейером. Первая колода карт **получила** название «ОН», что означает возглас удивления у людей, которые рассматривают эти изображения. Ныне карты распространены повсеместно и применяются в таких методических практиках как транзактный анализ, арт-терапия, гештальт-терапия, психодрама и психосинтез. Значимым помощником карты становятся и при работе с зависимостями, посттравматическими синдромами, психосоматическими заболеваниями и т.д.

В тренингах, индивидуальных консультациях и интерактивных беседах

терапевтические карты позволяют решать целый спектр задач практически во всех сферах психологической и психотерапевтической помощи.

Метафорические ассоциативные карты позволяют воображению человека осуществить обход рационального мышления и снять защиту и внутреннее сопротивление нежелания говорить о трудностях, позволяет создать условия для диалога между внешним и внутренним миром человека, МАК помогают реконструировать травматическое событие, сформулировать и выразить его словами, также позволяют вербализовать событие, что само по себе уже имеет терапевтический эффект.

1. ОБХОД РАЦИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ, снятие защиты и сопротивления.

Образ события первичен в формировании сознания человека, поэтому обращение к ассоциативному видимому образу (изображению) позволяет для людей любого возраста и ментальности, с любым уровнем интеллектуального развития достигать до глубинных процессов.

Поток ассоциаций возникает обязательно, и порой неудержимо, т.к. при работе со зрительным образом почти отсутствует или значительно снижается сознательная цензура. Игровая же форма работы убирает внутреннее напряжение и сопротивление клиента, ибо игра это только игра!

2. СОЗДАНИЕ ДИАЛОГА МЕЖДУ ВНЕШНИМ И ВНУТРЕННИМ МИРОМ. Вслед за образом всплывают и эмоциональные ассоциации, связанные с ним в подсознании, и этот поток ассоциаций позволяет просмотреть внутренний «фотоальбом» жизни.

Карты играют в этом случае роль «точки входа» из рационального мира в мир воображения, куда человек в повседневной жизни заходит очень редко.

МАК же позволяют взглянуть на окружающий мир и его события с другой точки зрения, увидеть внешнее и переосмыслить его — запустит круг преобразования.

3. РЕКОНСТРУКЦИЯ СОБЫТИЯ. МАК позволяют выстроить события жизни таким образом, чтобы была возможность их реконструировать и преобразить, пусть пока только путем ВЕРБАЛИЗАЦИИ.

Реконструкция психотравмирующих событий на ассоциативных картах позволяет избежать дополнительной ретравматизации человека, запускает его внутренние процессы самоисцеления, создают безопасный контекст поиска и моделирования нужного решения, запускают процессы поиска уникального пути выхода из кризиса.

МАК позволяет изменить ракурс, посмотрев на свою задачу с позиций, предлагаемых картой в творческом, направленном на задачу, русле.

Регулярная работа с ассоциативными картами способствует раскрытию творческого потенциала у людей, а потому спектр их использования огромен.

Они могут использоваться в работе психологами, как домашние игры с детьми, в бизнесе для проработки и создания бизнес-идей, деловых игр, в преподавании и т.д.

Их применяют для решения следующих вопросов: создание положительной коммуникативной обстановки; развитие интереса к самопознанию и саморазвитию; развитие творческих способностей; уменьшение страха критики; личностный рост; преодоление кризиса и снятие угнетённых состояний; коррекция отношений и разрешения конфликтов; поиск ресурсного состояния; управление стрессом; диагностика и оценки

Метафорические карты обладают многими достоинствами: они снижают защиты и помогают создать безопасную обстановку для самораскрытия в паре «Психолог – клиент», а в группе помогают «растопить лёд» на начальных стадиях работы; являясь зрительной метафорой, карты открывают человеку нетривиальную перспективу для анализа своей жизни, при этом становятся доступными такие процессы восприятия, которые протекают за пределами сознания; терапевтические карты помогают вывести на поверхность глубинные переживания и тем самым способствуют самопознанию; они задействуют в

первую очередь иррациональную часть личности и активизируют правое полушарие мозга; и, наконец, карточки – это трамплин для проявления фантазии, запускающий причудливые ассоциации, приводящие к неожиданным открытиям.

Главные преимущества метафорических ассоциативных карт состоят в том, что они:

- подходят и для работы с группой, и для работы с одним человеком;
- обладают всеми преимуществами проективных методов и в значительной степени расширяют арсенал практикующего психолога;
- помогают очень быстро прояснить и осознать текущие переживания и потребности человека, обозначить незавершенные внутренние процессы;
- особенно хорошо работают с рационализированным и с плохо осознающим свои чувства, человеком, с человеком, который полагается на факты, а не на эмоции.

Существует различное множество метафорических ассоциативных карт, но все их можно разделить на следующие группы:

1. Универсальные подходят для работы с широким спектром запросов, а также при несформированном запросе. Например, «Пути-дороги», «ОН», «Окна и двери», «Границы и убежища».

2. Персонифицированные (портретные) подходят для работы с субличностью, эго-состояниями, линией времени. Данные карты можно использовать как заместители конкретных персон из реальной жизни. Например, «Тотемные животные», «Лица», «Персонита», «Персона».

3. Провоцирующие способствуют актуализации негативного опыта или состояния человека, для последующей работы с ними (страхов, травматических переживаний). Например, «Из сундука прошлого», «Мемори».

4. Ресурсные предназначены для актуализации внутренних ресурсов. Например, «Источник», «Возраст счастья», «Дедушкины сказки».

5. Специализированные колоды необходимы для работы в конкретной

области. Например, «Роботы», «Мама», «Семейные ценности».

6. Абстрактные используются для работы со сложно передаваемыми эмоциональными состояниями. Например, «Экко», «Сенс».

7. Сказочные предназначены для использования архетипической структуры сказки как алгоритма прохождения кризисных ситуаций. Например, «1001», «Царевна-лягушка», «Василиса Прекрасная».

Метафорические ассоциативные карты можно использовать: в коммуникативных играх и тренингах; для создания положительной (безопасной) обстановки, в которой может осуществляться коммуникация и обмен мнениями без оценочных суждений; для развития интереса к самоизучению и саморазвитию; для актуализации личностного роста; для коррекции и терапии межличностных отношений; для коррекции детско-родительских отношений; для оказания помощи в разрешении конфликтов; для работы с линией времени, моделированием и исследованием любых процессов в прошлом и будущем; для проработки травм; для работы с посттравматическим синдромом; в качестве помощи в преодолении стрессов; для проработки страхов; для развития творческого потенциала детей и взрослых; в работе по командообразованию.

Основные технические приемы работы с метафорическими ассоциативными картами:

1. Одушевление и озвучивание карт. Клиенту предлагается «оживить» карту и описать переживания, чувства, потребности, интересы от имени изображенных на ней персонажей (как одушевленных, так и неодушевленных). При этом целесообразно предложить отвечать на вопросы за героя картинки от первого лица, что помогает лучше вжиться в образ, идентифицироваться с персонажем.

2. Расширение рисунка. Выбранная карта кладется в середину листа бумаги. Клиенту предлагается представить, что данная карта лишь часть большой картины, и продолжить рисунок, заполняя все пространство листа.

3. Ассоциативный рисунок. Предлагается выбрать карту (или несколько карт) и разместить ее (или их) в пространстве листа бумаги так, как подсказывает интуиция. Затем предлагается выполнить вокруг каждой карты ассоциативный рисунок, передать на бумаге (посредством какого-либо изображения) свои чувства, эмоции, возникающие при рассматривании карты.

4. Изменение расположения карт в пространстве листа бумаги (стола). Предлагается изменить расположение карт на листе бумаги и дополнить их рисунком так, чтобы получился единый образ, гармоничная композиция, вызывающая позитивные эмоции [1, 38].

Содержательно можно выделить уровни работы с картой:

1. Диссоциированный (то, что происходит с образами на карте).
2. Метафорический (то, что человек видит в карте и соотносит со своей реальностью).
3. Реальный (то, что происходит с человеком в реальной жизни) [3, 7].

В своей деятельности с подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации я чаще всего использую универсальные («Пути-дороги», «Дерево»), портретные карты («Persona», «Personita», «Тотемные животные»), провоцирующие («Из сундука прошлого», «COPE»), ресурсные («Источник»), специализированные («Эмоции судьбы», «Химера») [3, 4].

В индивидуальной работе метафорические ассоциативные карты чаще всего применяются мной с целью решения определенных проблем, таких как работа с негативными эмоциями, коррекция тревожности и страхов, проработка трудностей в детско-родительских отношениях или во взаимодействии со сверстниками.

В групповой работе данную технологию я применяю для создания рабочей атмосферы, развития творческих способностей и навыков общения, коррекции проблем в отношениях, в качестве рефлексии («Цвета и чувства», «Экко»).

Самая первая трансформационная игра берет свое начало в играх

буддистских монахов. Тогда поле имело форму мандалы, по которой монахи двигались от страданий к просветлению. Сегодня трансформационные игры чаще всего выглядят как настольные. Некоторые из них подразумевают только групповой формат, в другие можно играть как индивидуально, так и в группе. Бывают трансформационные игры, в которых поле занимает большую площадь, а ходы игроки делают, используя не фишку, а свое тело – переходят с клетки на клетку.

Общим для всех трансформационных игр является то, что они объединяют в себе игротехнику, психотерапию и коучинг.

Игровая форма предполагает некоторое безопасное пространство, где игроки имеют право на ошибку, что очень важно для развития, раскрытия своего потенциала и расширения границ возможного.

Элементы психотерапевтической работы позволяют посмотреть на свои стратегии поведения и принятия решений, обратиться к тому, что скрыто от нашего привычного взгляда на себя и ситуации, с которыми мы сталкиваемся.

Коучинговый формат при помощи особым образом сформулированных вопросов расширяет зону видимости и увеличивает количество вариантов решения вопроса, а также дает возможность простроить конкретные шаги по достижению желаемого.

Трансформационные игры можно условно разделить на три категории: эзотерические, бизнес-игры и психологические. Пример эзотерической игры – «Лила Чакра». Она основана на древнекитайской Книге Перемен: каждая из 64 клеток игрового поля соответствует одной из гексаграмм «И-Цзин». Попадая на нее, игрок толкует ее послание применительно к своей ситуации и создает в итоге некую модель своего духовного пути. У этой игры могут быть разные цели: от «найти работу» до «узнать, зачем я пришел в этот мир».

Вторая категория – бизнес-игры: они либо учат конкретным деловым навыкам (принятию решений, созданию команды), либо помогают изменить отношение к деньгам и отыскать новые стратегии заработка. Пример – игра

Евгения Геллера MatriX, своего рода симулятор мозгового штурма.

В трансформационных играх нет проигравших. Каждый получит ответ на свой вопрос

Третье направление – психологические игры. Такова «Поддержка»: ведущий вытягивает из колоды карточку с описанием сложной ситуации (например, «Я не могу закончить ни одного дела»), а остальные оказывают ему поддержку. В ходе игры выясняется, какого типа поддержку (действием, эмоциональную, интеллектуальную) каждый готов принимать и давать другим и каких умений ему не хватает.

«Любая игра развивает некоторые навыки, хотя бы коммуникативные, – объясняет Алла Чугуева. – А главное свойство трансформационной игры все-таки в том, что она всегда проводится с учетом конкретного запроса. У каждого участника он свой, хотя они играют в одну игру. И в ней не будет выигравших и проигравших. Каждый получит ответ на свой вопрос».

«Профессиональный ведущий может использовать в работе любые инструменты, чтобы помочь людям узнать что-то о самих себе, даже простую карточную игру», – считает психолог Ольга Никитина, ведущая трансформационных игр. Но чтобы стать ближе к осуществлению своей мечты и устранить препятствия на пути к ней, нам предстоит не просто узнать себя лучше, а измениться. Именно ради изменений имеет смысл играть в трансформационные игры.

Алла Чугуева сравнивает результат трансформационных игр с эффектом краткосрочной терапии, ориентированной на решение конкретных проблем (ОРКТ).

С этим согласна и Ольга Никитина: «Сходство трансформационной игры с терапией в том, что в обоих случаях повышается осознанность участника: он может увидеть события своей жизни как бы со стороны и заметить в них закономерности, например повторяющиеся сюжеты и чувства, и затем повлиять на них». Но есть другие виды психотерапии, например психоанализ, которые

работают с «жизнью в целом», анализируют личную историю, заглядывают далеко в прошлое. Здесь различия велики: игра сосредоточена на «отдельно взятом» вопросе и нацелена на будущее, на обретение желаемого.

Если ваше желание/цель/вопрос является чем-то особенно важным для вас, но требует ощутимых изменений в повседневной жизни, способах принятия решений, стратегиях поведения, то одна игра, скорее всего, не станет «волшебной таблеткой». Идеальным решением в таком случае является комплексный подход. Одним из вариантов может быть следующая схема:

1. Сформулируйте то, к чему хотите прийти.
2. Выберите коуча-игротехника и игру, которая близка вам по тематике, и работает с подобными вашему запросам.
3. Сыграйте в игру – это будет отличным стартом, который задаст начальное направление движения, подпитает вас энергией, вскроет невидимые моменты и инсайты, покажет преграды и ресурсы и даст понимание, хотите ли вы двигаться в этом направлении или необходимо скорректировать вашу цель.
4. Идите в коучинг. Хорошо, если удастся продолжить работу с тем же коучем-игротехником, у которого вы играли. Если нет, то можно продолжить с другим. Еженедельная работа с коучем точно даст вам мощное продвижение к цели.
5. Первое время играйте хотя бы раз в месяц. Вы увидите, как ваша жизнь меняется прямо на глазах.

Трансформационные игры разнообразны и насыщены широким спектром инструментов, которые можно использовать по-разному. Простой пример – слово. Словом можно поднять до небес, а можно и втоптать в грязь. Поэтому, когда вы будете выбирать своего коуча-игротехника, обратите внимание, насколько развивающим является для вас взаимодействие именно с этим человеком, как вы чувствуете себя в процессе работы с ним. Если ответом на эти вопросы будет слово «доверие», то это уже первый хороший знак. Значит, можно продолжать игру.

Количество игроков в одной игре колеблется от 1 до 10 человек – все зависит от игры. Средняя длительность – три часа.

Если это корпоративная игра, игра для пар или такая игра, которая оттачивает какие-то ваши навыки, например, кэш-флоу, можно играть со знакомыми вам людьми. Но если вы хотите получить новый опыт, если вы пришли за свежими идеями и открытиями – лучше играть с незнакомыми людьми.

Изменения в жизни после трансформационной игры происходят с разной скоростью, чаще всего это зависит от комплекса факторов: уровня готовности к изменениям и желания этих изменений; объемности видения человеком картины ситуации; адекватности восприятия своих возможностей и преград; регулярности осуществляемых действий по реализации задуманного; наличия «компас», который бы отслеживал курс движения и «старпома», который вовремя был бы рядом при необходимости.

Если вы не готовы открыто при группе игроков обсуждать свой запрос, но очень хотите в нем разобраться, то у вас есть пару вариантов. Первый – играйте один на один с коучем. Второй – поиграйте в групповом формате с более простым запросом, который вам проще озвучить, посмотрите на свое состояние, обстановку игры. Если формат игры вам подойдет и вы почувствуете, что готовы, в следующий раз играйте с более важным запросом.

Одним из интереснейших и ценнейших феноменов трансформационных игр является возможность сэкономить огромное количество драгоценного времени. Вместо того, чтобы тратить месяцы, а то и годы на поиск ответов на вопросы, игра предлагает возможность погрузиться в волнующую вас проблему, пристально рассмотреть ее, изучить «за» и «против», увидеть «слепые места» и сделать революционный прорыв для достижения желаемого в кратчайшие сроки.

Список использованных источников

1. Кац, Г. Мухаматулина, Е. Метафорические карты: Руководство

психолога [Текст] / Г. Кац, Е. Мухаматулина – М.: Генезис, 2014. – 160 с.

2. Киршке, В. Клубника за окном. Ассоциативные карты для коммуникации и творчества [Текст] / В. Киршке – Моритц Эгетмейер – ON Verlag. – 2010. – 240 с.

3. Кузнецова, Л.Б. Цикл обучающих семинаров по программе «Использование метафорических ассоциативных карт в психологическом сопровождении детей и взрослых». Модуль 1. Общая характеристика работы с метафорическими ассоциативными картами [Текст] / Л.Б. Кузнецова – Белгород, 2016. – 14 с.

4. Морозовская, Е. Мир проективных карт: Обзор колод, упражнения, тренинги [Текст] / Е. Морозовская – М.: Генезис, 2015. – 168 с.

Коновалова О.В.

Использование гимнастики мозга в работе педагогов

В последнее время достаточно остро встает вопрос о повышении эффективности обучения детей в общеобразовательных учреждениях. С этой целью многие педагоги и психологи стараются использовать современные методы работы с детьми.

На современном этапе развития системы образования федеральный государственный образовательный стандарт требует создания условий для укрепления физического и психологического здоровья детей, поэтому актуальным становится применение здоровьесберегающих технологий.

Здоровьесберегающие образовательные технологии – это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития. Их основным признаком является использование психолого-педагогических приемов, методов и подходов к решению

возникающих проблем. Анализ литературы показал, что к современным здоровьесберегающим технологиям, сохраняющим и стимулирующим здоровье ребенка относятся ритмопластика, динамические паузы, релаксация, мальчишеская гимнастика и так далее. В современных условиях достаточно широкое применение нашла «Образовательная кинезиология» или «Гимнастика мозга».

Данное направление было разработано американскими педагогами и психологами Полом Деннисон и Гейл Хардгров в 1982 году. В России Гимнастика мозга активно начала внедряться с 90-х годов прошлого века, благодаря работам В.Ф. Базарного и А.Л. Сиротонюка.

Авторы указывали на необходимость построения индивидуального обучения с учетом доминирующего профиля.

Доминирующий профиль определяется латеральным доминированием глаз, ушей, и руки по отношению к ведущему полушарию мозга и оказывает влияние на способы внутренней переработки информации и на обучающие стратегии [2].

Анализ литературы показал, что в исследованиях Л. Корниль, Х. Гасто, К. Кирякова Ю.М. Пратусевич, С.Д. Хоружей выявлена левосторонняя асимметрия активности полушарий при умственной деятельности.

К. Ханнафорд, опираясь на теорию П. Деннисона, предположила, что на решение обучающих задач оказывает влияние преобладание «логического» (чаще всего левое) или «гештальт» (обычно правое) полушария.

Ученик с логической доминантой имеет тенденцию к обладанию большим преимуществом в нашей сегодняшней системе образования, ориентированной на язык. Логическое полушарие позволяет ребенку обрабатывать информацию из кусков до целого линейным способом. Дети, с преобладанием логического полушария более успешно имеют дело с частями языка (алфавит, слова, синтаксис, произношение), числовыми рядами. Отличаются контролем чувств, ориентированием в будущее. Им важно

планирование действий и структурирование материала. Они стремятся обучаться новому навыку, действию, мастерству шаг за шагом.

Гештальт полушарие обрабатывает информацию из целого по кускам в виде контекста. Это полушарие обрабатывает через образ, ритм, движение, эмоции и интуицию. По отношению к языку, это полушарие обеспечивает образы, эмоции, диалект языка, который способствует пониманию. Это полушарие должно быть рассмотрено как творческое сознание из-за его любознательной спонтанной природы. Ученик с гештальт доминантой не будет обладать преимуществом в нашей образовательной системе. Однако, успешное обучение предполагает эффективное взаимодействие обоих полушарий.

К. Ханнафорд отмечает, что необходимо создать и улучшить окружающую среду, в которой происходит обучение. Для этого обстановка должна быть стимулирующей, но максимально свободной от стресса. Кроме того, ученикам должен быть предоставлен широкий спектр мультисенсорных возможностей. Если они могут видеть визуально организованный материал, слышать объяснения этого материала, и получать тактильные возможности - брать и разбирать на части макеты, манипулировать ими и т. д., это дает большой шанс подобрать соответствие всем возможным стратегиям обучения. Другой важной составляющей успешного обучения является возможность чаще двигаться – для того чтобы пробудить мозг и закрепить знание [3].

Широкий спектр различных движений может быть очень эффективным в закреплении знаний в системе сознание – тело.

Гармонизировать деятельность обоих полушарий возможно благодаря разного рода перекрестным движением, (например, ползание младенца) и упражнениям «Гимнастики мозга».

Мы остановимся на нескольких упражнениях гимнастики мозга, позволяющих подготовить ребенка к учению, которые обычно делается в начале учебного дня, после перемены, для эффективной подготовки к восприятию учебного материала. «Ритмирование» включает питье воды,

«Кнопки мозга», «Перекрестные шаги» и «Крюки».

«Кнопки мозга» – это упражнение направленно на повышение энергии тела. Сядьте удобно. Одну руку положите на пупок, другой рукой легко массируйте углубления между первым и вторым ребрами в зоне под ключицами, слева и справа от грудины. Это стимулирует приток крови через сонную артерию к мозгу.

«Перекрестные шаги» позволяет активизировать оба полушария головного мозга. Упражнение выполняется следующим образом: локтем левой руки тянемся к колену правой ноги. Легко касаясь, соединяем локоть и колено. Это же движение повторяем правой рукой и левой ногой. Упражнение выполняется стоя или сидя, можно соединять левую руку и правую ногу за спиной.

«Крюки» – это позы, которые позволяют привести ребенка к спокойствию, состоянию защищенности, так важному для процесса учения (познания). Оно актуально в ситуации волнения, сильного возбуждения или подавленности.

Упражнение можно выполнять как индивидуально, так и в парах. Сядьте удобно. Положите левую лодыжку поверх правой. Перекрестите руки на груди – левая рука поверх правой, схватите их в замок, переплетая пальцы между собой, и положите их на груди. Посидите в этой позе минуту, делая глубокие вдохи, закрыв глаза и прижав язык к твердому небу.

Далее расположите ноги параллельно, сядьте прямо, сомкните пальцы между собой. Дышите глубоко. Выполняйте упражнение в течение одной минуты.

Педагог может применять данное упражнение перед уроком, контрольной работой, экзаменом, публичным выступлением.

Каждый комплекс упражнений начинается с питья воды. Прием воды помогает улучшить концентрацию внимания, повысить активность и энергичность, помочь более гибко принимать решения [1].

Важной составляющей гимнастики мозга являются дыхательные упражнения. Обучения младших школьников правильному дыханию оптимизирует газообмен и кровообращение, способствует общему оздоровлению. Формирование правильного дыхания является базовой составляющей произвольной саморегуляции. Для этих целей используют упражнение «Брюшное дыхание».

«Брюшное дыхание». Положите руку на брюшную полость. Выдохните весь воздух короткими мягкими струйками (словно стремитесь удержать пушинку на лету). Сделайте медленный глубокий вдох, наполняя легкие и раздувая живот, подобно шару. Ваша рука мягко поднимается при вдохе и опускается при выдохе.

В рамках Образовательной кинезиологии, помимо упражнений, направленных на поддержание общей работоспособности ребенка, разработаны комплексы упражнений, направленные на решение конкретной задачи. Так, например, для повышения эффективности координации «рука-глаз» Г. и П. Деннисоны рекомендуют следующие упражнения: «Ленивые восьмерки», «Алфавитные восьмерки», «Активация руки», «Двойные рисунки»; для улучшения устного чтения – «Вращение шеи», «Энергетический зевок», «Перекрестные шаги».

Таким образом, упражнения образовательной кинезиологии позволяют задействовать те участки мозга, которые не были задействованы в учении и тем самым способствовать разрешению трудностей, возникающих в младшем школьном возрасте. Применение данных упражнений приводит к улучшению мыслительной деятельности, синхронизации работы полушарий, способствует улучшению запоминания, повышению устойчивости внимания.

Список использованных источников

1. Деннисон, П. Гимнастика мозга [Текст] / П. Деннисон, Г. Деннисон – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 268 с.
2. Ханнафорд, К.Л. Доминирующий фактор. Как, зная ведущий глаз, ухо,

руку и ногу, можно улучшить обучение [Электронный ресурс] / К.Л. Ханнафорд Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?*=Khze1AFHm0usi38EiIC3T8IT%2Bf7InVybcI6Imh0dHA6Ly9zZW5zaW50LnJ1L3NpdGVzL2RlZmF1bHQvZmlsZXMvaGFubmFmb

3. Ханнафорд, К.Л. Мудрое движение. Мы учимся не только головой [Текст] / К.Л. Ханнафорд. – М., 1999. – 238 с.

Кропачева М.Н.

Применение информационных технологий в работе с детьми с задержкой психического развития

На современном этапе развития общества центральной задачей является создание условий для всестороннего развития ребенка, в первую очередь, его познавательного потенциала. Одним из важнейших достижений современной цивилизации является формирование «информационной культуры».

На сегодняшний день в связи с динамическим развитием современного общества к образовательной сфере выдвигаются новые требования. В соответствии с этими требованиями, в образовательном и воспитательном процессах все чаще имеет место внедрение новых технологий. В частности, инновации в коррекционно-развивающей работе педагогов специального образования приобретают особое значение [4].

По мнению отечественных авторов, применение компьютерной техники позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с нарушениями развития и значительно повысить эффективность любой деятельности [4,5].

Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении детей с задержкой психического развития (ЗПР) становится все более актуальным, так как позволяет средствами мультимедиа, в наиболее доступной

и привлекательной, игровой форме, достигнуть нового качества знаний, развивает логическое мышление детей, усиливает творческую составляющую учебного труда, максимально способствуя повышению качества образования [6].

Установлено, что всем детям с ЗПР свойственно снижение внимания и работоспособности. Причем у некоторых детей максимальное напряжение внимания наблюдается в начале какой-либо деятельности, а потом оно неуклонно снижается. У других – сосредоточение внимания отмечается лишь после того, как они выполнили некоторую часть задания. Также встречаются дети с ЗПР, которым свойственна нестойкость, периодичность в сосредоточении внимания. Для этой категории детей характерно снижение долговременной и кратковременной памяти, произвольного и непроизвольного запоминания, низкая продуктивность и недостаточная устойчивость запоминания (особенно при большой нагрузке); слабое развитие опосредованного запоминания, снижение при его осуществлении интеллектуальной активности.

Выявлено, что детям с ЗПР необходимо больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам, для приема и переработки сенсорной информации. Изучение особенностей мыслительной деятельности детей с ЗПР показало, что большие затруднения возникают у них при выполнении заданий, требующих словесно-логического мышления. Наглядно-действенное мышление оказывается нарушенным в значительно меньшей степени. В наибольшей степени страдает наглядно-образное мышление. Их наглядно-образному мышлению присуща недостаточная подвижность образов-представлений. Как правило, словесно сформулированные задачи, относящиеся к ситуациям, близким детям с ЗПР, решаются ими на достаточно высоком уровне. Простые же задачи, основанные даже на наглядном материале, но отсутствующем в жизненном опыте ребенка, вызывают большие трудности [3].

Все вышперечисленное заставляет педагога искать новые методы

работы, и помочь ему в этом может использование на уроке информационно-коммуникативных технологий. В преподавании учебных предметов использование мультимедийных возможностей компьютера качественно изменяет восприятие учащимися информации. Для учащихся с ограниченными возможностями здоровья более эффективны такие занятия, т.к. они более восприимчивы к ярким иллюстрациям, для них интересны виртуальные экскурсии, погружающие в атмосферу прошлого или будущего.

Коррекционная деятельность – это планируемый особым образом организуемый педагогический процесс, направленный не только на исправление индивидуальных качеств, но и на создание необходимых условий для личного развития каждого обучающегося.

Использование ИКТ должно быть ориентировано на ведущую деятельность ребенка – игру, все задания носить игровой, занимательный характер, не превышать доступный возрасту уровень сложности и формализации. Кроме этого, задания удовлетворяют возрастным интеллектуальным потребностям детей с ограниченными возможностями здоровья и развивают их способности. В работе на компьютере соблюдаются санитарно-гигиенические нормы и правила [2].

Задачи ИКТ в коррекционном обучении:

- развитие психических функций учащегося: мышления (и том числе алгоритмического), внимания, памяти, воображения, воли и т.д.;
- знакомство с информационными процессами в современном обществе;
- формирование основных навыков использования компьютера как универсального инструмента для решения разнообразных задач;
- формирование коммуникативных способностей;
- развитие творческих способностей;
- индивидуализация обучения;
- использование компьютера как средства познания.

Комплексное коррекционное воздействие на детей с нарушениями в

развитии осуществляется на основе ряда методолого-методических принципов. Одним из первоочередных и наиболее важных является онтогенетический принцип, который подразумевает учет возрастных, психофизических особенностей детей, характера, имеющегося у них нарушения. Этот принцип ориентирует коррекционное воздействие на устранение или сглаживание, коррекцию или компенсацию нарушений интеллектуального, речевого, сенсорного, двигательного и эмоционального дефекта, на создание полноценной основы для последующего саморазвития личности, которое возможно только при сформированности ключевых звеньев развития. Пластичность коры головного мозга обуславливает развитие ребенка даже в тяжелых патологических условиях. В работе важно определять наиболее сохранные звенья в речеслуховой, речедвигательной, зрительной, двигательной системах и опираться именно на них и ориентироваться на «зону ближайшего развития».

Деятельностный принцип - подразумевает проведение работы с ребенком при организации совместной с ним деятельности. Принципы и приемы психолого-педагогического воздействия в преодолении отклонений в развитии ребенка опираются на учет сенситивных периодов развития каждой психической функции и разных видов деятельности ребенка.

Новые, компьютерно-опосредованные, технологии, применяемые в коррекционно-развивающем обучении, должны отвечать не только общедидактическим принципам, но и коррекционно-развивающим.

В практике обучения детей с нарушениями развития, в частности, с ЗПР, в течение ряда лет ведутся эксперименты по созданию мультимедийных учебных материалов, адаптированных к задачам обучения в коррекционном учреждении и особенностям проведения таких занятий. Накопленный опыт подготовки и проведения занятий в урочной и внеклассной работе позволяет рассмотреть ряд **информационных технологий**, используемых педагогами с данной категорией детей в своей профессиональной деятельности.

Мультимедийная презентация – один из перспективных способов создания современных учебных материалов. Она позволяет одновременно использовать графическую (видеоролики, анимацию, учебные рисунки, таблицы, графики), текстовую и аудио-информацию, объединенную в единую оболочку учебного процесса. Комбинирование разнообразных средств представления информации призвано обеспечить создание максимально интересной, доступной формы современного учебного пособия. Работа ребенка с таким пособием позволяет не только решать проблему сообщения информации, но и знакомит обучающегося с актуальной формой её представления.

Слайд – шоу – основная задача – показать те моменты окружающего мира, наблюдение которых непосредственно вызывает затруднения. Несёт намного менее широкую информацию, чем мультимедийная презентация.

Мультимедиа-фотоальбом – перелистывание различных фотографий с музыкальным сопровождением или без него на определённую тематику [6].

Другим направлением при создании программного обеспечения для специального образования стала разработка **специализированных компьютерных программ**, направленных на коррекцию нарушений в развитии через обучение, не использующих в своей непосредственной работе функций обработки и преобразования звука. Специалистами Лаборатории компьютерных технологий Института коррекционной педагогики РАО разработан пакет специализированных компьютерных программ, поддерживающих развивающее обучение детей с различными нарушениями. Среди них коррекционно-диагностическая среда «Мир за твоим окном» (О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, Е. Л. Гончарова, 1997; О. И. Кукушкина, 1996, 2001) решает общеразвивающие задачи обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР, а также с нарушениями слуха, речи;

программы «Состав числа» направлена на формирование базовых математических представлений; программа «Моя семья» - решает задачи

развития социально-эмоционального развития детей и другие [4,5]

Компьютерные программы Лаборатории компьютерных технологий ИКП РАО ориентированы на пошаговое развивающее обучение в различных содержательных областях. Их использование при обучении детей с проблемами в развитии позволяет решить две задачи: педагогическая диагностика развития и индивидуализация коррекционного обучения.

Компьютер значительно расширяет возможности предъявления учебной информации, позволяет усилить мотивацию ребенка. Применение мультимедиа технологий позволяет моделировать различные ситуации и среды. Игровые компоненты, включенные в мультимедиа программы, активизируют познавательную деятельность обучающихся и усиливают усвоение материала. При условии систематического использования электронных мультимедиа обучающих программ в учебном процессе в сочетании с традиционными методами обучения и педагогическими инновациями значительно повышается эффективность обучения детей с разноуровневой подготовкой и различными интеллектуальными способностями. Компьютерные технологии позволяют ставить перед ребенком и помогать ему решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность и ведущую деятельность [1].

Принципиально новой для сферы обучения является интерактивность, благодаря которой дети могут в процессе анализа мультимедиа объектов динамически управлять их содержанием, формой и прodelывать другие подобные манипуляции, добиваясь наибольшей наглядности.

Компьютерные развивающие программы учитывают психические возможности ребенка, целесообразно сочетать традиционные и инновационные средства развития личности ребенка. Необходимо поощрять удовлетворение, которое будет получать ребенок от замысла и хода игры, а также развитие представления о конечном результате, умение переносить освоенный способ действия на аналогичное задание, возрастание уровня самооценки. Необходимо постепенно, поэтапно усложнять виды работы, последовательно переходя от

элементарных к более сложным заданиям. На начальном этапе дети учатся управлять компьютерной мышью, которая является составной частью развития мелкой моторики ведущей руки ребенка [4,5]

Эффективность этой работы связана с механизмом обратной связи:

- получение зрительных и звуковых сигналов в ответ на каждое движение рукой (перемещение мышью). В начале каждой работы с мышью проводится массаж, применяются различные приемы на расслабление мускулатуры рук, гимнастика. Сначала ребенок управляет мышью с помощью педагога, а затем самостоятельно. Работа на компьютере очень эффективна для развития зрительно-моторной координации. Перемещение мыши или джойстика сопровождается непрерывным слежением за перемещением курсора на экране. Координация движений руки и глаз в работе на компьютере достигается достаточно быстро.

Использование развивающих компьютерных игр качественно влияет на коррекцию устной речи детей с ЗПР, а также помогут решить те речевые задачи, которые дети не усвоили в процессе занятия:

- исправления нарушений звукопроизношения, голоса, речевого дыхания;
- развитие лексико-грамматического строя речи, формирование диалогической и монологической форм высказываний, повышение речевого уровня развития;
- стимуляция речевой, слоговой или голосовой активности, расширение словаря, формирования знаний и представлений об окружающем мире, развития эмоциональной сферы.

Таким образом, целенаправленное систематическое воздействие педагога на ребенка с ЗПР с использованием компьютерных технологий способствуют максимально возможному его развитию и коррекции вторичных нарушений, позволяет значительно повысить эффективность работы.

Список использованных источников

1. Аникина, Н.В. Информационная культура личности как

интегральный показатель уровня развития индивида в системе непрерывного образования [Текст] / Н.В.Аникина, И.А.Иванова, С.В.Гордина // Интеграция образования. – 2012. – № 4. – С. 27-34.

2. Гончаров, В.Н. Информационное общество: антропологический аспект [Текст] / В.Н.Гончаров // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 12. – С. 45-50

3. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] / О.В.Заширинская – СПб., 2003. – 432 с.

4. Королевская, Т.К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиски [Текст] / Т.К. Королевская // Дефектология. – 1998 – № 1. – С. 47-56.

5. Кукушкина, О.И. Применение информационных технологий в специальном образовании [Текст] / О.И.Кукушкина // Специальное образование: состояние, перспективы развития. Вестник образования. – 2003. – № 3. – С.67-77.

6. Использование компьютерных технологий в работе учителя-логопеда с дошкольниками, имеющими ЗПР. <http://logoportal.ru/ispolzovanie-kompyuternyih-tehnologiy-v-rabote-uchitelya-logopeda-s-doshkolnikami-imeyushhimi-zpr/.html>

Лихачева Н.Л., Головина Н.С.

Развитие памяти в процессе обучения старших дошкольников с умственной отсталостью

Память – это способность к запечатлению, сохранению и последующему воспроизведению (или узнаванию) того, что мы раньше воспринимали, переживали или делали. Благодаря памяти человек может накапливать информацию, при этом он не теряет прежних навыков и знаний. Память

занимает особое место среди психических познавательных процессов [4]. Основными механизмами памяти является запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание.

Запоминание у детей с умственной отсталостью зависит от поставленной задачи (что нужно запомнить и с какой целью нужно запомнить этот материал). От характера материала, который нужно запомнить. И самое главное от индивидуальных особенностей развития умственно отсталого ребенка.

У дошкольников с умственной отсталостью есть специфические особенности становления и протекания мнемических процессов, а есть общие с детьми с нормальным уровнем развития [5].

Экспериментальная работа проводилась в детском доме «Сияние Севера». Количество испытуемых 10 детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью. В констатирующем эксперименте для исследования слуховой, зрительной, словесно – логической памяти использовались следующие методики:

1. «10 слов» А.Р. Лурия
2. «Воспроизведение рассказа» А.Р. Лурия
3. «Запомни рисунки» (по Р.С. Немову)

Таким образом, проанализировав полученные результаты по всем проведенным методикам по исследованию памяти старших дошкольников с умственной отсталостью, мы выявили, что высокого уровня развития памяти нет ни одного ребенка, преобладающим является низкий уровень - 48%, на втором месте находится средний уровень – 38 %, на третьем месте находится очень низкий уровень – 14 %.

Полученные данные в ходе констатирующего эксперимента свидетельствуют, что с умственно отсталыми дошкольниками следует проводить целенаправленную коррекционную работу. Дети данной экспериментальной группы имеют средний и низкий уровень развития памяти. Следовательно, необходима коррекционно-развивающая работа в

данном направлении. Для этого была разработана коррекционная программа.

Коррекционная программа была направлена на развитие памяти, посредством развития знаний детей об окружающем мире, а именно диких и домашних животных и птиц. Занятия со старшими дошкольниками проводились после констатирующего эксперимента на базе детского дома.

Занятия составлены так, что у ребенка не только развивается память, но и носят обучающий характер. Они направлены на ознакомление с окружающим миром. Конкретно взят мир диких и домашних животных и птиц. Все занятия состоят из 2 – 3 игр. Время занятия примерно 25 минут, предусмотрена смена видов деятельности, так как дети с умственной отсталостью еще бывают и гиперактивны. Использовался красочный и привлекательный для детей материал. В занятия включены игры на развитие памяти.

Рассмотрим несколько игр, которые были более эффективны для развития памяти:

Игра «Назови животное». Эта игра развивает зрительную память, а так же интерес выполнить задание правильно. У педагога цель установить контакт с детьми и чтобы дети поняли, что смысл игры запомнить животное.

Перед детьми лежат карточки с изображением животных, дефектолог просит посмотреть и запомнить, какие животные там нарисованы. Затем просит детей закрыть картинки листами бумаги. После этого показывает карточку, затем убирает ее, мысленно отсчитывает 15 секунд, просит детей снять бумагу и показать на своих карточках такое же животное, какое он демонстрировал. Для проверки дефектолог вновь показывает карточку – образец.

Игра «Перескажи рассказ». Эта игра направлена на развитие словесно – логической памяти. Цель игры в том, чтобы ребенок, прослушав текст, смог пересказать его приблизительно точно. Вторая цель в том, чтобы ребенок смог понять смысл текста, а не просто механически запомнил текст.

Дефектолог читает рассказ, при этом показывает опору – картинку. Так легче детям будет запомнить текст, т.е. они будут смотреть на картинку и слушать рассказ. Затем педагог убирает картинку и просит ребенка пересказать текст. Если ребенок не может самостоятельно пересказать текст, то дефектолог задает ребенку наводящие вопросы, на которые может ответить ребенок. Если ребенок правильно отвечает на вопросы необходимо его похвалить: «Молодец! У тебя, получается, вспомнить рассказ!». Если у ребенка не получается ответить на какие – то вопросы, то сам педагог отвечает, показывая ребенку как правильно нужно ответить. Текст можно прочитать еще раз, и попросить ребенка опять пересказать.

Игра «Что было, что появилось?» направлена на развитие зрительной памяти. Дефектолог просит ребенка внимательно посмотреть на сюжетную картинку и дает задание: «Вот перед тобой картинка, рассмотри ее внимательно, теперь расскажи, что на ней нарисовано».

Ребенку дается время рассмотреть картинку, потом они вместе с дефектологом обсуждают сюжет картинки, ребенок рассказывает, что на ней нарисовано.

Затем дефектолог предлагает детям другую картинку, на которой нарисованы предметы с первой картинки и другие.

Дефектолог: «Какие из нарисованных предметов были на предыдущей картинке, а какие появились вновь?» Ребенок показывает те предметы, которые запомнил на картинке.

Игра «Посмотри и расскажи». Игра развивает зрительную и словесно – логическую память. Дефектолог предлагает ребенку картинку: «Посмотри внимательно на картинку, постарайся запомнить ее». Ребенку дается минута, для того, чтобы он рассмотрел и запомнил картинку. Затем она убирается. Дефектолог просит: «Вспомни все, что было нарисовано на картинке, и расскажи, что ты запомнил».

При повторном эксперименте, после проведения коррекционной работы

со старшими дошкольниками с умственной отсталостью мы выявили, что высокого уровня памяти нет ни одного ребенка, преобладающим является средний уровень - 56%, на втором месте находится низкий уровень – 44 %, очень низкого уровня не выявлено ни одного ребенка. Представим полученные результаты графически в сравнение с показателями констатирующего эксперимента (рис. 1).

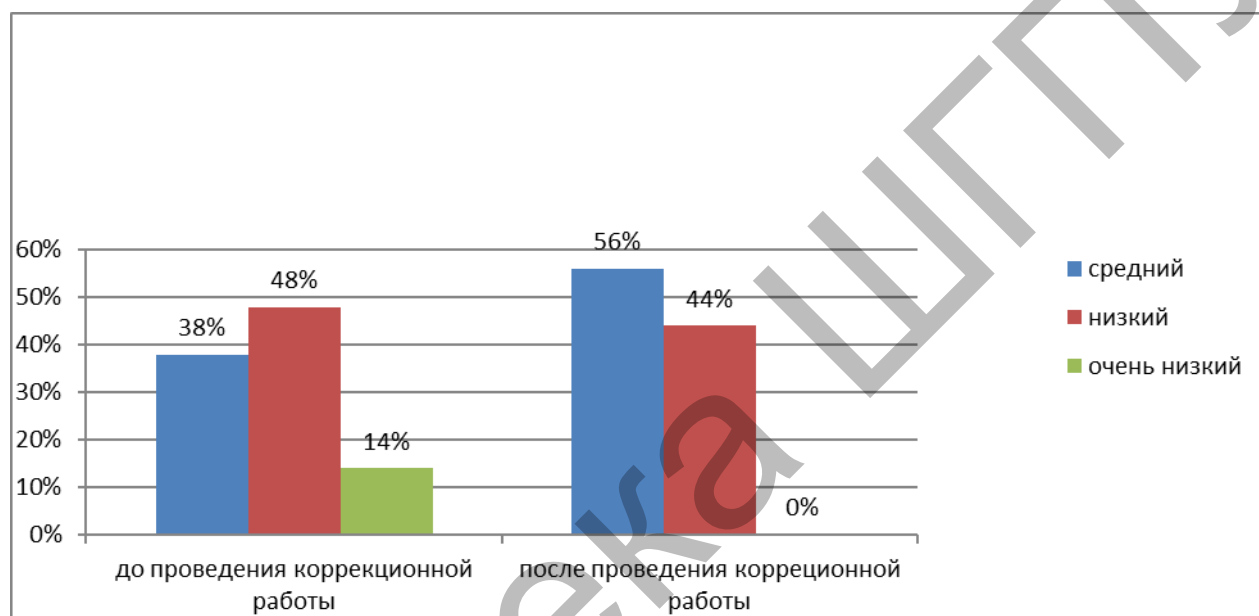


Рис. 1 Распределение детей по уровням развития памяти, до и после проведения коррекционных занятий, %

Как видно из графика, средний уровень развития памяти после проведения коррекционных занятий повысился на 18 %, а низкий уровень уменьшился на 4 %, т.е. те дети, которые показали низкий результат до коррекционного воздействия, после коррекционного воздействия повысили результат до среднего уровня. Очень низкого уровня развития памяти нет, т.е. те дети, которые до коррекционного воздействия имели очень низкий уровень развития памяти, после коррекционного воздействия показали низкий уровень памяти.

Нам удалось повысить кратковременную память с низкого уровня на средний уровень у двоих испытуемых (20%), с очень низкого уровня на

низкий уровень – у троих испытуемых (30%), уровень эффективности запоминания повысился с низкого на средний у двоих испытуемых (20%), с очень низкого на низкий у одного испытуемого (10%). Уровень долговременной памяти повысился с низкого результата на средний результат у троих испытуемых (30%), с очень низкого на низкий у двоих испытуемых (20%).

Уровень кратковременной зрительной памяти повысился с низкого до среднего у двоих испытуемых (20%), с очень низкого до низкого у одного испытуемого (10%).

Не удалось нам изменить и повысить уровень словесно – логической памяти, так как умственно отсталым детям свойственна эпизодическая забывчивость, замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения. Дети помнят обычно начало или конец рассказа, либо отдельные слова. Иногда придумывают свою версию рассказа.

Дети с умственной отсталостью нуждаются в коррекционно-развивающей работе и индивидуально-дифференцированном подходе. Большое значение имеет развитие памяти.

Развивать ее можно за счет:

- Планомерной коррекционно-развивающей работы с умственно отсталым ребенком, учитывая его индивидуальные особенности психических процессов и эмоционально волевой сферы, и здоровья этого ребенка.

- Работая во взаимосвязи с дефектологом, психологом, логопедом, психиатром, педагогом и родителями. При этом всегда мотивируя ребенка на положительный результат, создавая ребенку ситуацию успеха.

Список использованных источников

1. Гордиенко, Н.И. Развиваем память. 4-5 лет. ФГОС ДО [Текст] / Н.И. Гордиенко. – М.: Издательство «Экзамен», 2016. – 16 с.
2. Занков, Л.В. Память [Текст] / Л.В. Занков – М. : 1979. – 356 с.
3. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения

при локальных поражениях мозга [Текст] / А.Р. Лурия – М., 2000. – 244 с.

4. Люблинская, А.А. Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогических институтов [Текст] / А.А. Люблинская – М.: Просвещение, 1971 – 415 с.

5. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 160 с.

6. Ньюмен, С. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей [Текст] / С. Ньюмен // Пер. с англ. Н.Л. Холмогоровой. – М.: Теревинф, 2004. – 240 с.

7. Соколова, Ю.А. Тесты на интеллектуальное развитие ребенка / [Текст] Ю.А. Соколова – М.: Эксмо, 2010. – 64 с.

8. Стребелева, Е.А. Коррекционно – развивающее обучение детей в процессе дидактических игр [Текст] / Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2008. – 269 с.

Лубина В.В., Белькова А.А., Корневских Т.Т.

Использование игровых технологий по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста

Сенсорное развитие ребёнка – это развитие его восприятия формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т.п. значение сенсорного развития в раннем и дошкольном детстве трудно переоценить. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире.

Специфика нашего учреждения состоит в краткосрочном пребывании детей в условиях Центра. Поэтому перед специалистами, в частности

педагогами, стоит сложная задача оказания эффективной помощи детям, обеспечивающие условия для личностного развития.

Для этого в своей практике использую современные игровые технологии по развитию сенсорных навыков у детей младшего возраста.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут, обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются познавательной направленностью.

В игре складываются основные новообразования дошкольного детства: внутренний план действий, наглядно-образное и даже теоретическое образное мышление, формируется произвольность, развивается речь. В игре ребёнок осваивает «социальный смысл деятельности взрослых» и т.д.

Процессы воспитания и обучения не сами по себе непосредственно развивают ребенка, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и обладают соответствующим содержанием. Игра выступает как самая важная деятельность, через которую решают все образовательные задачи, в том числе и обучение.

Игровая форма занятий создается игровой мотивацией, которая выступает как средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности.

Познание окружающего мира начинается с ощущений, с восприятия. Чем богаче ощущения и восприятия, тем шире и многограннее будут полученные ребёнком сведения об окружающем мире. Успешность умственного, физического, эстетического, экологического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, то есть от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее. Чувственное познание внешнего мира – важнейшее звено в системе

познавательной деятельности ребёнка, необходимая предпосылка интеллектуального развития.

Процесс познания маленького человека отличается от процесса познания взрослого. Взрослые познают мир умом, маленькие дети – эмоциями. Познавательная активность ребенка, прежде всего, в развитии восприятия, символической (знаковой) функции мышления и осмысленной предметной деятельности, расширяет кругозор каждого ребенка на базе ближайшего окружения, создать условия для развития самостоятельной познавательной активности.

Цель: Формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве.

Поэтому в нашей работе мы ставим и решаем следующие задачи:

- создать условия для обогащения и накопления сенсорного опыта детей в ходе предметно-игровой деятельности через игры с дидактическим материалом.
- формировать умения ориентироваться в различных свойствах предметов (цвете, величине, форме, количестве).
- воспитывать первичные волевые черты характера в процессе овладения целенаправленными действиями с предметами (умение не отвлекаться от поставленной задачи, доводить ее до завершения, стремиться к получению положительного результата и т.д.).

Направления нашей работы:

- формирование представлений о сенсорных эталонах (свойствах предметов)
- обучение способам обследования предметов
- развитие аналитического восприятия (выделение элементов: цвет, форма, величина).

Методы и приемы игровых технологий, используемые в работе:

- создание центра сенсорного развития в группе;
- игры-экспериментирования на развитие всех видов восприятия;

- фронтальные и подгрупповые игры-ситуации;
- сенсорный маршрут на участке;

Центр сенсорного развития.

При организации центра сенсорного развития мы уделяем внимание предназначению предмета, где в процессе игры дети обогащают свой чувственный опыт.

Направление центра сенсорного развития:

- для стимуляции сенсорных функций (зрение, осязание, слух, обоняние и т.д.);
- развития мелкой моторики, стимуляции двигательной активности;
- снятия мышечного и психо-эмоционального напряжения, достижения состояния релаксации и комфортного самочувствия детей;
- создания положительного эмоционального фона, повышения работоспособности ребенка;
- активизации когнитивных процессов (мышления, внимания, восприятия, памяти);
- повышения мотивации к самостоятельной и экспериментальной деятельности ребенка.

При ознакомлении детей с сенсорными эталонами, используется игровой персонаж. Сказочный герой помогает ребятам освоить азы сенсорики, тактильных ощущений, способствует лучшему запоминанию и усвоению программы при помощи игровых приемов. Все мероприятия побуждают детей к активному взаимодействию друг с другом, с окружающим миром. Дети узнают о создании и предназначении предмета, играют и экспериментируют с представленными в сенсорном центре экспонатами и в процессе игры обогащают свой чувственный опыт. В постоянной смене деятельности, при активном взаимодействии ребенка и предмета происходит то, ради чего и создан этот центр.

В группе собран материал на развитие тактильных ощущений,

используется большое количество природного материала: шишки, жёлуди, грецкие орехи, бобы и многое другое.

Пособия и материал для определения цветового спектра под общим названием «Разноцветная мозаика», с целью выделения цветов и оттенков в окружающем. Детям предлагается найти в природе (на участке детского сада, в группе, дома) предметы, цвет которых соответствует предложенной цветовой карточке (по образцу).

Природа создала все то что ребенок познает, дети выкладывают узоры по образцу из различных видов круп, шишек, небольших веточек, ракушек, камушков. Составляют композиции из природного материала, и одновременно дети знакомятся со свойствами многих материалов, и развивают тактильные и пальцевые ощущения.

Игры – экспериментирования:

Проведение игр-экспериментирований, которые направлены на развитие всех видов восприятия: тактильного, слухового, обонятельного, зрительного. В сенсорном развитии ребенка важнейшее значение имеет и формирование чувственного опыта на основе образования у детей знаний о неживой природе, растениях, животных, доступных чувственному восприятию детей. Эффективность процесса формирования экологического сознания у детей дошкольного возраста реализуется с помощью различных средств, в том числе и с помощью чувств. При ознакомлении с цветом, используем «Вкладыши» с формой, и величиной.

Фронтальные и подгрупповые игры-занятия.

Задания на выполнение предметных действий.

Раскладывание однородных предметов на две группы в зависимости от их величины, формы, цвета.

Целью обучения является: фиксация внимания детей на свойствах предметов, формирование у них простейших приемов установления тождества и различия величины, формы, цвета. Материалом служат однородные предметы

двух величин, пяти форм, восьми цветов. В ходе обучения детям сообщаются слова, необходимые для регуляции выполняемых ими действий: цвет, форма, такой, не такой, большой, маленький.

Размещение вкладок разной величины, формы в соответствующих гнездах.

Цель обучения: выработка у детей умения соотносить свойства (цвет, форму, величину) разнородных предметов. Материалом служат большие и малые вкладыши из дерева и рамки с соответствующими отверстиями, вкладыши пяти форм и решетки для их размещения.

Элементарные продуктивные действия.

Выкладывание мозаики разной величины, формы, цвета по образцу в сочетании со словесным заданием.

Цель обучения – фиксировать внимание детей на том, что величина, цвет, форма могут быть признаком разнообразных предметов и использоваться для их обозначения, научить детей осознанно использовать свойства при воспроизведении особенностей образца. Материалом служит мозаика разной величины, формы, цвета. В работе с детьми используется прием опредмечивания изображения того или иного предмета при помощи элементов мозаики разной величины, формы, цвета. Используется мозаика двух величин, пяти форм, восьми цветов.

Рисование красками.

Цель обучения – закрепить у детей отношение к свойствам предметов как к характерным признакам, подвести их к самостоятельному выбору цвета, формы, величины для передачи специфики хорошо знакомых предметов. Материалом являются краски восьми цветов и разноцветные листы бумаги.

По каждому из четырех типов заданий проводятся несколько занятий, в которых меняются условия выполнения задания. Такое варьирование позволяет включить в задание объекты новой величины, формы, цвета, поддержать интерес детей к выполнению задания, а в большинстве случаев и усложнить

действие, необходимое для образования более совершенных и обобщенных способов ориентировки в свойствах предметов.

Тактильно-двигательное восприятие

Всестороннее представление об окружающем предметном мире у ребенка не может сложиться без тактильно-двигательного восприятия.

Тактильные образы объектов представляют собой отражение целого комплекса качеств объектов, воспринимаемых человеком посредством прикосновения, ощущения давления, температуры, боли. Они возникают в результате соприкосновения объектов с наружными покровами тела человека и дают возможность познать величину, упругость, плотность или шероховатость, тепло или холод, характерные для предмета.

С помощью тактильно-двигательного восприятия складываются первые впечатления о форме, величине предметов, расположении в пространстве, качестве использованных материалов. Тактильное восприятие играет исключительную роль при выполнении различных трудовых операций в быту и везде, где необходимы навыки ручного труда. Более того, в процессе привычных действий человек зачастую почти не использует

С этой целью используются различные виды деятельности, прямо или косвенно способствующие развитию тактильно-двигательных ощущений:

- лепка из глины, пластилина, теста;
- аппликация из разного материала (бумага, ткань, пух, вата, фольга) ;
- конструирование из бумаги;
- рисование пальцами, кусочком ваты, кисточкой;
- игры с крупной и мелкой мозаикой, конструктором (металлическим, пластмассовым, кнопочным);
- собирание пазлов;
- сортировка мелких предметов (камушки, пуговицы, желуди, бусинки, фишки, ракушки), разных по величине, форме, материалу.

Кроме того, практическая деятельность вызывает положительные эмоции

у детей, помогает снизить умственное утомление.

Не следует забывать и о традиционной пальчиковой гимнастике, об использовании элементов массажа и самомассажа рук, что, несомненно, также способствует повышению тактильной чувствительности. Игры Су-джок.

Для развития тактильной чувствительности у детей необходима предметно-пространственная развивающая среда, которая должна включать соответствующие материалы. Гармоничность сочетания разнообразных форм, размеров, фактуры, цветовой гаммы предметов, естественные качества природных материалов не только позволяют детям освоить новые ощущения, но и создают особый эмоциональный настрой, упругости, фактуре поверхности мячи обеспечивают широкий спектр разнообразных ощущений, которые можно получить, действуя с этими предметами самостоятельно. Так, при группировке предметов по величине ребенку предлагается:

- посмотри внимательно на предмет, который дал воспитатель;
 - посмотри на два предмета, положенные в разные стороны (воспитателем): вначале на один, потом на другой; снова посмотри на свой предмет;
 - найди глазами, где у воспитателя лежит такой же; покажи его воспитателю;
- положи свой предмет рядом с образцом.

При индивидуальном пояснении, если ребенок в принципе понял задание, некоторые перечисленные звенья развернутой инструкции могут быть опущены и инструкция может выглядеть следующим образом:

- посмотри внимательно на свою игрушку; теперь посмотри, какие у меня игрушки; где у меня такая же игрушка, как твоя; положи свою игрушку вместе с такой же моей.

По мере усвоения материала на занятиях инструкция постепенно может оказаться совсем свернутой:

- возьми предмет; посмотри на мои игрушки; положи свою игрушку

вместе с моей такой же.

Сенсорный маршрут.

Существенным фактором в планировании и методике проведения образовательной деятельности по сенсорному развитию является взаимосвязь обучения на НОД с закреплением знаний и умений в повседневной жизни: на прогулке, во время самостоятельной деятельности и т. д. Так, в играх постоянно происходит ознакомление детей с качествами предметов. При умывании дети узнают температурные свойства воды, во время прогулки — свойства снега, в процессе игр, при катании на санках учитывают тяжесть предметов. Собирая матрешку, размещая вкладыши, одевая маленьких и больших кукол, они знакомятся с величиной. Форму предметов дети учитывают в играх со строительным материалом, при проталкивании предметов в отверстия «занимательной коробки» и т. д.

Сенсорная культура осуществляется в процессе ознакомления детей с многообразием форм, красок, звуков в природе, развития у них умения наблюдать. Красота природы не оставляет безучастными даже самых маленьких детей. В этом помогает сенсорный маршрут на участке приюта. Проходя по сенсорному маршруту на участке, дети трогают кору деревьев, обследуют на ощупь оборудование и сенсорные модули.

Развивающая направленность работы.

Подбор игровых методов и приёмов, а также планирование всех видов деятельности построено на основных дидактических принципах с опорой на систематичность и последовательность, конкретные педагогические условия: возраст и уровень развития детей. Ведущим видом деятельности и основой становления ребенка младшего возраста является предметная игра. С детьми данного возраста проводятся игры-занятия, в которых усвоение какого-либо материала протекает незаметно для малышей, в практической деятельности. Следовательно, главное в том возрасте – обогащение чувственного опыта, необходимого для полноценного восприятия окружающего мира, и в первую

очередь – пополнение представлений о свойствах предметов: их цвете, форме, величине окружающих предметов, положении в пространстве и т.п.

Упражнения и игры помогают в работе с детьми, нуждающимися в систематической педагогической помощи по образовательным областям. Они проводятся воспитателем в разные периоды дня (утром, на прогулке, после дневного сна) и направлены на развитие восприятия и представлений об окружающей жизни. Игры могут проводиться, как со всеми детьми, так и с небольшим количеством детей младшего дошкольного возраста и индивидуально.

Методы и приемы игровых технологий.

Важным принципом организации процесса развития является систематичность. Поэтому каждое игровое занятие я начинаю с пальчиковой гимнастики «Пальчик, пальчик, где ты был», «Сорока-сорока», или с игр с текстом «Все захлопали в ладоши», «Муха летала», «Мы хлопаем руками».

Важным фактором в планировании занятий по ознакомлению детей с цветом, формой, величиной предметов является принцип последовательности, предусматривающий постепенное усложнение заданий и закрепляется в продуктивной деятельности. «Нарисуем красный шарик», «Построим высокую башню», «Лепим чашки для трех медведей». Следующим этапом работы - тематическое планирование материала которое согласуется со временем года, с сезонными явлениями, с программой ознакомления с окружающим.

«К нам пришла красавица осень», «На деревья, на лужок выпал беленький снежок», «Одуванчики на нашем участке»

Использование игровых технологий позволяют говорить о результативности их использовании:

- повысилась любознательность, пытливость;
- сформировались знания об определенных сенсорных эталонах;
- дети овладевают рациональными приемами обследования;
- дети активны при взаимодействии со взрослым;

- проявляется желание творить;
- повысился интерес к опытно-экспериментальной деятельности.

Использование игровых технологий по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста обеспечивает развитие и обогащение чувственного опыта ребенка, формирует его представления о свойствах и качествах предметов. Сенсорное воспитание – это целенаправленное развитие ощущений и восприятий и полноценное развитие растущего человека.

Список использованных источников

1. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет: Кн. Для воспитателей дет. сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер; Под ред. Л.А. Венгера. - М.: Просвещение, 1988.
2. Сенсорное воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей. / Под ред. Н.Н. Поддьякова, В.Н. Аванесовой. - М.: Просвещение, 1981.
3. Сенсорные способности малыша: Игры на развитие восприятия цвета, формы и величины у детей раннего возраста: Кн. Для воспитателей дет сада и родителей. - М.: Просвещение: АО «Учеб. лит.», 1996.

Меркулова Ю.А.

Содержание, формы, методы деятельности классного руководителя

Воспитание сегодня относят к важнейшим компонентам образования в интересах человека, общества и государства. Современное воспитание – это деятельность классного руководителя, направленная на создание психолого-педагогических условий для удовлетворения базовых, психосоциальных потребностей школьника. Победа над проблемами воспитания в своем большинстве связана с государственной политикой и с ресурсной базой. Но основной фигурой в реализации воспитательных задач в школе остается классный руководитель, так как никто иной не может соединить всех

участников воспитательного процесса (государство, родителей, общественные организации, учеников, администрацию школы и т.д.) для того, чтобы создать условия саморазвития и самореализации личности ученика.

Работа классного руководителя строится на основе программы воспитания образовательного учреждения, анализа предшествующей работы с классным коллективом, на основе положительных и отрицательных тенденций общественной жизни, также основываясь на личностно-ориентированный подход, учитывая актуальные задачи, стоящие перед педагогическими работниками школы, учитывая ситуации в классном коллективе, межэтнические, межконфессиональные отношения. Это деятельность целенаправленная, системная, планируемая. Педагог также должен принимать во внимание уровень воспитанности обучающихся, их социальные и материальные условия жизни, особенности обстоятельств в семье.

Деятельность классного руководителя в наши дни первоочередно направлена на работу с учащимися своего класса. Он мотивирует к учению каждого ребенка, изучает его возрастные и индивидуальные особенности, старается развивать и стимулировать познавательные интересы. При помощи разнообразных форм и методов индивидуальной работы создаются благоприятные условия для воспитания гражданской сознательности, формирования мировоззрения, развития навыка созидательного труда, творческих особенностей, успешной социализации ребенка в обществе, формирования демократической культуры в системе классного самоуправления.

Среди задач, стоящих перед современным классным руководителем, одной из самых важных является системная работа с коллективом класса. Педагог формирует гуманные отношения в классном коллективе, способствует формированию нравственного воспитания, создает социально значимые взаимоотношения воспитанников класса, творческую, личностно значимую и общественную деятельность, систему самоорганизации и самоуправления.

Классный руководитель создает атмосферу защиты, морального комфорта, положительные психолого-педагогические условия для развития личности ребенка, способствует формированию навыков самовоспитания учащихся.

В современном обществе деятельность учителя, осуществляющего классное руководство, является важнейшим звеном воспитательной системы учебного заведения, основным механизмом осуществления личностного подхода к воспитанникам. Обусловлена она современной задачей, которую ставят перед учебным заведением мировое сообщество, государство, родители – максимальное развитие каждого ребенка, сохранение его неповторимости, раскрытие его талантов и создание условий для нормального духовного, умственного, физического совершенства.

Итак, классный руководитель является связующим звеном между учеником, педагогами, родителями, социумом, а иногда и между самими детьми. В процессе работы классный руководитель осуществляет взаимодействие с учителями-предметниками, привлекает учителей к работе с родителями, побуждает учеников участвовать во внеклассной работе по предметам. Это могут быть предметные кружки, факультативы, выпуск предметных газет, и совместная организация и участие в предметных неделях, тематических вечерах и других мероприятиях. Сотрудничая с педагогом-психологом, классный руководитель может изучить индивидуальные особенности каждого ученика, процесс адаптации и интеграции в микро- и макросоциуме. В обязанности классного руководителя также входит тесная взаимосвязь с социальным педагогом, который призван быть посредником между личностью ребенка и всеми социальными организациями, при решении личностных кризисных моментов учащихся. Взаимодействуя с библиотекарем, классный руководитель способствует расширению читательского кругозора учащихся, влияет на формирование у детей культуры чтения, воспитывает нравственную личность, знающую этические нормы поведения, осознающую собственную индивидуальность при помощи освоения классической и

современной литературы.

Важное место в деятельности учителя, осуществляющего классное руководство, занимает классный час – форма создания ситуации общения учителя и учеников, в ходе которой могут быть подняты и решены важные моральные, нравственные и этические вопросы. Но, формы работы современный классный руководитель определяет и применяет, исходя из педагогической ситуации. Их можно перечислять бесконечно: беседы, дискуссии, игры, состязания, походы и экскурсии, конкурсы, общественно-полезный и творческий труд, художественно-эстетическая деятельность, ролевой тренинг и т.д. В последнее время получили широкое распространение следующие формы воспитательной работы:

Публичная лекция – лекция, наполненная необычной информацией с яркими примерами из жизни, фактами, позволяющими увидеть отношение детей к определенному факту или происшествию.

Открытый микрофон – ученикам предлагается обсудить события общественной значимости.

«Сократовская беседа» – поиск истины, обсуждение поставленной проблемы с различных сторон, поочередное решение дополнительных вопросов.

Философский стол – обсуждение ситуаций из жизни, размышления учеников по теме.

Дискуссионные качели по предложенной теме – беседы с чередованием суждений ведут две группы учеников.

Разговор при свечах – беседа на темы интимно-личностного общения или этического содержания жизненных ценностей и др.

Но, несмотря на все разнообразие традиционных и современных форм и методов работы классного руководителя, сложнейшим компонентом в его работе было и есть создание обратной связи с учениками. Это довольно сложная процедура, как в методическом, так и в психологическом смысле.

Рассмотрим, как организовать обратную связь с учениками класса на примере педагогической технологии «информационное зеркало».

В обычной школьной реальности в роли «информационного зеркала» может выступать любой информационный стенд, например классный уголок. При оформлении уголка класса, учитель наверняка использует многообразные методы и приемы подачи графической информации. Но, несмотря на это, воспитательного результата не добиться без сформировавшегося отношения учеников к прочитанной в классном уголке информации. Для этого необходимо составить технологическую цепочку работы с представленной на стенде информацией. Ее основные звенья таковы: включение внимания и восприятия; удержание – понимание информации; возникновение отношения к информации (реакция воспринимающего) – действие в отношении информации.

Рассмотрим звенья технологической цепочки подробнее:

1. Создание установки на будущую информацию. Главным приемом является «развивающийся анонс» будущей информации. Он появляется на видном месте, там, где чаще всего останавливается взгляд ученика (дверь, доска, над доской). Особенности анонса являются: яркий шрифт, рамка, выделение цветом, центральное расположение и т.д.

2. Появление самой информации. Информация появляется через какое-то время после анонса, ее особенностью является обязательное наличие автора – явного или зашифрованного (псевдоним).

3. Открытие обратной связи – это возможность читателя выразить свое отношение к тексту, к полученной информации.

Варианты организации обратной связи.

Ученикам можно предложить следующие вопросы: «Согласен ли ты в этом участвовать?», «Будешь ли выступать на этом диспуте?» Для обеспечения эффективности вопросов, необходимо выделить ученикам место для ответа.

4. Действие с информацией. Например, побуждать учеников, прочитавших информацию, к ее комментированию, корректированию,

предлагать альтернативы.

Классный руководитель создает условия реализации учеником своих психических и социальных потребностей, так как они являются основой мотивационной сферы человека. Воспитательной может стать любая деятельность: умственная, физическая, организаторская. Необходимостью при этом является то, чтобы она была педагогически организована, то есть помогала развитию ребенка, приносила ему удовольствие, наслаждение, радость от того, чем он занимается ради себя и окружающих.

Таким образом, главным направлением воспитательной деятельности и работы воспитателя становятся не мышцы и физические умения, не чувства, не воля, не коммуникабельность, а мотивы и мотивационная сфера личности ребенка, то есть его желания, стремления, необходимость быть социальным, гуманным, нравственным, которые подкреплены умом и чувством, волей и привычкой.

Список использованных источников

1. Горлова, Е.В. Настольная книга классного руководителя начальной школы [Текст] / Е.В. Горлова – Р н/Д: Феникс, 2010. – 286 с.
2. Зуйкова, О.В. Современные формы работы классного руководителя с родителями [Электронный ресурс] // : [web-сайт]. – Режим доступа: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=564976>
3. Петрова, И.В. Роль классного руководителя в современном воспитательном процессе [Электронный ресурс] // : [web-сайт]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/571293/>

Возможности использования проективного рисунка в работе педагога-психолога с детьми с ОВЗ

Работа педагога-психолога с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) весьма разнообразна. Многие практические психологи стремятся использовать в собственной деятельности комплексные методы и приемы, которые могут использоваться и как диагностические, и как коррекционно-развивающие. Одним из таких методов является метод проективного рисования.

Проективный рисунок в специальной психологической литературе рассматривается как отражение окружающей действительности, её моделирование и выражение отношения к ней, основная задача которого – выявление и осознание трудно выражаемых или неосознаваемых проблем, переживаний, страхов [1, 2, 8].

Проективный рисунок может использоваться психологом для снятия напряжения, стрессов, при коррекции неврозов, страхов, а также для развития координации, мелкой моторики, межполушарного взаимодействия, зрения, речи, мышления.

Педагог-психолог может использовать рисование в коррекционной работе с детьми, начиная с раннего возраста в индивидуальной и групповой работе.

В работе с детьми проективное рисование позволяет:

- обеспечить эффективное эмоциональное отреагирование;
- преодолеть коммуникативные барьеры и психологическую защиту;
- создать благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции;
- оказать влияние на осознание детьми своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний;

содействовать формированию позитивной "Я-концепции" и повышению уверенности в себе [3, 7, 9].

При подборе техник и приемов создания изображений при работе с детьми с ОВЗ необходимо соблюдать следующие условия:

1. техники и приемы должны подбираться по принципу простоты и эффективности: в процессе рисования ребенок не должен испытывать трудности в использовании техник рисования, все действия должны быть интересны, оригинальны и приятны ребенку;

2. как процесс, так и результат процесса рисования должен быть интересным и привлекательным;

3. для детей с ОВЗ лучше использовать нетрадиционные изобразительные техники и способы [1, 2].

Подвести ребенка к манипуляциям с красками можно несколькими способами:

- дать инструкцию;
- показать рисунки других детей, если контакт только устанавливается и ребенок сохраняет явную тревогу, зажат;
- предложить задания, предполагающие «свободную» манеру действий с материалами, например, любой вариант техники монотипии или рисование на мокрой бумаге;
- показ взрослым манеры действий с материалом;
- совместные действия психолога с ребенком, когда психолог начинает самостоятельно с увлечением рисовать, «заражая» ребенка данным видом работы.

Для проведения данного вида работы можно использовать как традиционные материалы, которые подходят для всех детей (кисти, гуашь, акварель, пальчиковые краски, цветные и многоцветные карандаши, восковые мелки), так и нетрадиционные и вспомогательные материалы, облегчающие деятельность ребенку с ОВЗ (кисти с резервуаром для краски, поролоновые

шарики на резинке, различные штампы, точечная кисть, пульверизатор, засушенные листья, сыпучие материалы и другое). Все материалы должны быть нетоксичными.

Каждый изобразительный материал задает определенный диапазон возможных способов с ним, стимулирует ребенка к различным видам деятельности. Например, при работе с гиперактивными и расторможенными детьми не рекомендуется использовать материалы, стимулирующие неструктурированную активность ребенка (рассыпание, разбрызгивание, размазывание), которая легко может перейти в агрессивное поведение [4, 11].

Коррекционная работа с детьми на основе использования проективного рисования осуществляется поэтапно: сначала необходимо создать изображение (произвольное или на определенную тему), а затем психолог совместно с ребенком (и его родителями или педагогами при организующей помощи взрослого) работает с этим рисунком, дополняя, исправляя его, включает его в целостную композицию.

В работе с детьми раннего и дошкольного возраста педагог-психолог может использовать такие техники и приемы, как:

- марания – спонтанные рисунки, схожие с рисунками доизобразительного периода (точки, мазки, штрихи, разнообразные линии, брызги). Если ребенок достаточно маленький или у него есть ограничения мелкой или крупной моторики, то возможно выполнение совместных действий ребенка с родителем, когда родитель наносит краску на руки ребенка или кисточки, водит рукой ребенка, направляет его движения. Закрашивать поверхность листа бумаги можно с помощью нетрадиционных материалов - поролоновых подушечек или шариков на резинке, которая позволяет закрепить импровизированную кисточку на руке ребенка. Как вариант можно использовать окрашивание воды в различные цвета, смешивание разных красок;

- штриховка, каракули: изображение создается с использованием

карандашей или мелков. Штрихи могут наноситься на ограниченную поверхность (штриховка внутри контура), штриховка на пространстве листа формата А4, штриховка на ватмане, мольберте, при специальных условиях – на полу, стене. Они могут быть маленькими или неразборчивыми или ритмичными, размашистыми. Полученное изображение может абстрактным или сюжетным;

- рисование пальчиками: нанесение краски пальцами или ладонями ребенка (возможно совместно с родителем или педагогом), как вариант можно использовать нанесение краски разных цветов на руки ребенка, вытирание их о лист бумаги, рассматривание полученных цветных пятен. В совместной работе со взрослым (родителем, педагогом или психологом) можно рисовать разными частями тела: локтями, пяточками, ступнями ног, кончиком носа и другое. При организации специальных условий можно раскрашивать отдельные части тела в разноцветные пятна или наносить предметные или сюжетные рисунки (на лоб, щеки, живот, ножки). При этом раскрашивание может осуществлять взрослый, сам ребенок или другие дети [5];

- амби-арт или двурукое рисование дает возможность кроме других задач решать задачу развития пассивной руки (например при ДЦП). Ребенку предлагается создавать изображение одновременно двумя руками. Рисовать можно произвольно или на заданную тематику. Наиболее легкими для данного вида рисования являются изображения различных видов линий, геометрических фигур. Более старшие дети могут рисовать монохромные или разноцветные предметные картинки. В зависимости от возможностей ребенка изображение может создаваться самостоятельно или с помощью взрослого. Для рисования также можно использовать кисточки с резервуаром, поролоновые шарики с резинкой или на палочках, изображение может создаваться с помощью разнообразных штампов.

Данные техники и приемы работы позволяют психологу решать задачи избавления от гиперсоциализации, подавленности, снятия запретов, укрепления

уверенности в себе, развития мелкой и крупной моторики, развития креативности, развитие координации в системе «рука – глаз». В процессе работы с родителями или лицами их заменяющими, психолог объясняет взрослым особенности организации и содержания вышеперечисленных техник и приемов работы, практически закрепляет их использование в совместной деятельности родителя и ребенка.

В дошкольном и младшем школьном возрасте репертуар техник и приемов проективного рисования можно расширить за счет:

- оттиска поролоном, мятой бумагой, фольгой: ребенок набирает на смятую бумагу краску (одну или несколько) и делает отпечаток. Наносить краску можно разными способами: прижимая бумагу к штемпельной подушечке, макая бумагу в краску, наносить краску кисточкой, пальцами, поролоном;

- кляксографии: на бумагу наносится краска (кистью или ложечкой) в виде пятен. Затем предлагается накрыть пятна другим листом бумаги или согнуть лист пополам. Краску можно наносить на стекло (края должны быть обработаны). Затем лист бумаги снять или раскрыть. Взрослый (психолог, родитель) может помочь ребенку нанести краску, свернуть лист бумаги, раскрыть его. Вариантом является кляксография с трубочкой, когда краска раздувается по поверхности через трубочку для коктейля или кляксография с ниточкой. Для этого на лист бумаги необходимо поместить нитку, смоченную в краске (в виде спирали, волны или так, как хочется ребенку), один конец нитки должен выйти за пределы листа. Затем лист складывается пополам или накрывается другим листом, сверху прижимается рукой и нитка вытягивается

- набрызга: ребенку предлагают набрать краску на кисть, поместить ее над бумагой и легко ударять по кисточке для получения брызг. Можно также использовать щетку, которую «прочесывают» расческой.

С детьми более старшего возраста, с относительно развитыми навыками мелкой моторики можно использовать:

- акватушь: техника представляет собой более сложный вариант мараний. На лист бумаги наносится гуашевый рисунок крупными мазками. Когда гуашь высохнет, вторым слоем весь лист покрывается черной тушью (тонким слоем). Затем рисунок опускается в воду. В результате на черном фоне остается тонированный рисунок с размытыми контурами;

- монотипию: на поверхность (материал не должен пропускать воду) наносится рисунок гуашевой краской, сверху накладываем лист бумаги и прижимаем к поверхности. Затем лист осторожно снимается. На одном листе можно сделать несколько отпечатков. Вариантом данной методики является предметная монотипия. Для получения изображения необходимо сложить лист вдвое и на одной половине нарисовать половину предмета (изображение должно быть симметричным). Пока краска не высохла, лист складывается и проглаживается руками для получения отпечатка. Для пейзажной монотипии по той же схеме рисуется пейзаж. Для получения отпечатка ворую половину листа перед оттиском можно смочить мокрой губкой. Отпечатки можно делать с помощью сухих листьев, нанося краску на внутреннюю сторону листа (с выступающими прожилками);

- граттаж: техника, при которой сначала поверхность листа покрывается воском (натирается свечой), затем тонируется слоем гуаши с добавлением жидкого мыла. После высыхания процарапывается рисунок;

- рисование на стекле: изображение (акварелью, гуашью, тушью) создается на стеклянной поверхности, может смываться (полностью или частично);

- дотсинг (точечное рисование): ребенку предлагают создать изображение специальной кистью из точек. При ограничении мелкой моторики, неразвитости движений ребенок может рисовать точки ватными палочками, поролоновыми шариками разных размеров, пальчиками;

- рисование пластилином: на поверхность наносятся небольшие кусочки пластилина, которые растираются по поверхности;

- рисование сыпучими материалами: поверхность листа можно тонировать, покрывать тонким слоем пластилина или клея, можно оставлять без изменения. Изображение наносится рассыпанием мелких частичек (песка, растертых сухих листьев, круп) или раскладыванием более крупного материала (например, макаронных изделий разных форм).

После того как изображение создано, предлагаем ребенку проработать его. Для этого можно использовать следующие задания:

- объективизация изображения (при свободном рисовании): ребенку предлагают сказать, что нарисовано или на что похоже изображение;
- дорисовать полученное изображение;
- исправить что-либо в полученном рисунке (закрасить, стереть, заклеить, размыть водой);
- рисунок можно превратить в объемный предмет (шапочку, коробочку, домик);
- «заглядывание в темноту» – расчищение темного пространства (например, при рисовании на стекле);
- уничтожение рисунка (в ситуациях работы со страхами) [4, 6, 10, 11].

При анализе рисунков необходимо учитывать следующие особенности:

1. уровень развития изобразительных навыков ребенка;
2. особенности процесса рисования;
3. динамику изменения рисунков по одной проблематике;
4. способ использования изобразительных материалов (в том числе обусловленные имеющимся у ребенка вариантом нарушенного развития): манипулирование с целью исследования физических свойств материала, деструктивное поведение, стереотипичное воспроизведение одного и того же рисунка или действия, рисование графических пиктограмм, создание художественных образов.

Проведение данной работы педагогом-психологом с детьми с ОВЗ позволяет расширить спектр коррекционных мероприятий, направленных на

решение разнообразных проблем развития особого ребенка.

Список использованных источников

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании [Текст] : учеб. для студентов сред. проф. и высш. образования / Е. А. Медведева [и др.]. – М. : Академия, 2001. – 247 с
2. Афанасьева, О. Арттерапия средствами изобразительного искусства [Текст] / О. Афанасьева // Воспитание школьников. – 2007. – № 3. – С.41-44
3. Веретко, Е.Н. Влияние изотерапии на ребенка с недоразвитием интеллекта [Текст] / Е. Н. Веретко // Изобразительное искусство в школе. – 2011. – N 4. – С. 50-54
4. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей [Текст] / А.И. Захаров . – СПб. : СОЮЗ, 2000. – 448 с.
5. Кейдис, А.И. Рисование пальцами как проективный метод [Текст] / А. И. Кейдис // Проективная психология. – М., 2000. – С. 355-377
6. Лешкова, Т. Коробка со страхами [Текст] / Т. Лешкова // Дошкольное воспитание. – 2004. – №10. – С.30-32.
7. Мадонова, Е.Н. Арттерапия в решении задач психологической коррекции / Мадонова, Е.Н. // Приклад.психологии. – 2005. – № 5. – С.25-29
8. Осипова, А.А. Общая психокоррекция [Текст] / А. А. Осипова. – М. : Сфера, 2001. – 512 с
9. Остер, Д., Гоулд П. Рисунок в психотерапии [Текст] / Д. Остер, П. Гоулд /. – М.: ВИНТИ, 2000.
10. Панченко, С.А. Мне страшно...Я боюсь [Текст] / С.А. Панченко // Школьный психолог. – 2002. – №14. – С.8-9.
11. Степанова Е. Поиграем в «забавные страхи и смешные ужасы»? [Текст] / Е. Степанова// Дошкольное воспитание. – 1997. – №5. – С.65-68.

Метод рефлексии как составляющее экологической культуры младших школьников

Человечество накопило немало экологических знаний, необходимых для прогрессивного развития общества, науки, но оказалось, что одних знаний сегодня явно не достаточно. Человек, усвоивший необходимые знания, еще не обязательно проявляет себя как экологически культурный человек.

Становление основ экологической культуры как базы происходит именно в младшем школьном возрасте (В.Н. Наконечных Н.И. Непомнящая, И.В. Цветкова, К.В. Яковлева и др.). Дети обладают эмоциональной восприимчивостью, непосредственностью, нестандартным мышлением. У них активно развиваются интеллектуальные способности, формируются нравственные установки, основы социально направленной деятельности.

Существует множество определений экологической культуры (С.В. Алексеев, С.Н. Глазычев, И.Д. Зверев, Н.М. Мамедов, И.Н. Пономарева, И.Т. Суравегина и др.). Проблемы формирования экологической культуры и отдельных ее компонентов у учащихся начальной школы занимались Е.В. Арефьева, С.А. Карпеев С.А. Бабенкова и др. Экологическая культура представляет собой сложный многоаспектный феномен. Она включает разнообразные компоненты и элементы, среди которых указываются: ценностно-смысловой, мотивационный, эмоциональный, психологический, этический, когнитивный, научно-познавательный, содержательный, деятельностный, практический, нормативный и др. [1, 3].

На основе изучения научной и методической литературы, анализа практической работы в области экологического образования в рамках опытно-экспериментальной работы МБОУ «Лицей №1» г. Шадринска Курганской области были выделены пять основных компонентов экологически культурной

личности младшего школьника.

Ценностно-мотивационный компонент включает понимание таких ценностей как жизнь, природа, родная земля, заповедная природа, здоровье человека, милосердие и забота о живом, а также интересы, потребности, мотивы, желания, побуждающие осуществлять экологическую деятельность и поведение.

Эмоционально-эстетический компонент включает эмоциональную отзывчивость личности к природе, другим людям, позитивное восприятие окружающей действительности.

Познавательный компонент включает систему общих и экологических знаний и представлений о природно-социальном окружении, свойствах предметов и явлений, их многообразии, связях между ними.

Деятельностный компонент включает систему экологически обусловленных и направленных умений личности, практических навыков, привычек, поступков, видов деятельности в социально-природной среде.

Рефлексивный компонент определяет умение адекватно оценивать свое поведение и поведение других людей с позиции экологической культурности.

Остановимся более подробно на рефлексивной составляющей экологической культуры младших школьников - экологической рефлексии.

«Рефлексия» в переводе с латинского обозначает «обращение назад», «отражение». Рефлексия – это процесс осознания субъектом своей деятельности. Цели рефлексии – вспомнить, зафиксировать, осознать смысл, назначение, а также результаты своей деятельности и взаимодействия с другими людьми. Рефлексия способствует оценочному, критичному отношению человека к себе, своей деятельности, взаимодействию с другими людьми [4].

Анализ рефлексивной деятельности участников экологического образования в разных аспектах, на разных ступенях проводился О.С. Анисимовым, С.С. Кашлевым, С.Д. Дерябо, И.В. Цветковой, В.А. Левиными др.

Экологическая рефлексия – это процесс осмысления детьми событий, способов и следствие взаимодействия с природой и окружающей средой в целом, оценка своих действий и поступков, направленных на мир природы, окружающих людей, повседневную жизнь с точки зрения их экологической целесообразности.

Именно рефлексивная деятельность обеспечивает осознание ребенком себя и своих возможностей, формирует установку на уверенность в собственных силах в решении образовательных проблем, проблем взаимодействия с природой. Рефлексия способствует формированию осознанной позиции детей к природе, другим людям, проявлению самостоятельности, творчества в деятельности. Рефлексия осуществляет обратную связь, результативность взаимодействия и способствует совершенствованию.

Формирование индивидуально-личностной позиции младших школьников через рефлексию мотивов, своего состояния, социальных чувств, результатов экологической деятельности, взаимодействия с одноклассниками, педагогами, родителями, личностный результат экологического образования.

Развитие рефлексивной оценки как наиболее значимых и полезных общих интеллектуальных способностей, которые отражают активность познания, способствуют уяснению сущности, взаимосвязей, закономерностей явлений природы, и приводят к необходимости охраны природы, является необходимым метапредметным результатом образования.

Таким образом, экологическая рефлексия как компонент теоретического мышления и формирования духовно-нравственных ценностных ориентации, безопасных социальных моделей поведения в реальной социально-культурной ситуации - это важная составляющая экологической культуры личности.

Среди функций экологической рефлексии для младших школьников целесообразно: повышение активности и самостоятельности ребенка в образовании, во взаимодействии с природой; формирование положительного

отношения человека к миру природы путем осознания личностью того, как ее поведение могло бы «выглядеть» с точки зрения тех природных объектов, «интересы» которых оно затрагивает;

- диагностика уровня развития экологической культуры учащихся, отдельных педагогических средств и процесса экологического образования; проектирование (моделирование) деятельности, взаимодействие участников процесса экологического образования; коммуникативная функция рефлексии является важным условием выстраивания мнения детей между собой, с педагогом, с другими людьми

Процедура рефлексии в процессе экологического образования складывается из трех ведущих компонентов, которым соответствуют три уровня экологической рефлексии.

1. Учащийся способен фиксировать состояние своего развития – этот уровень – базовым для экологической рефлексии. Однако если ребенок не способен определить причины этого состояния, то можно говорить о первом уровне рефлексии – уровне фиксации.

2. Учащийся способен определить причины состояния своего развития, соотнести отдельные его компоненты с нормой, эталоном.

Среди причин зафиксированного состояния могут быть: личная успешность деятельности, успешное взаимодействие; смена видов деятельности; интересное содержание; приятная атмосфера общения, организация диалога; возможность творчества; личностная ценность, значимость обсуждаемых проблем, осуществляемой деятельности; инновационные педагогические методы, технологии и др.

Эталон – идеальный объект, обладающий определенным набором качеств. Реальная личность или продукт всегда чем-то отличаются от эталона.

Роль педагога заключается не в том, чтобы навязать свои представления об эталон или перечислить ученикам качества эталона и добиться того, чтобы они запомнили и повторили, а в том, чтобы вызвать у детей интерес и желание

самим сформулировать признаки, сравнить себя и свои действия с эталоном и во всем стремиться к совершенству, идеалу.

В качестве эталона могут выступать «идеальные качества» разных социальных ролей, которые дети исполняют в эколого-образовательной деятельности. Важно дать ребенку возможность попробовать себя в самых разных социальных ролях – исследователя, защитника природы, экспериментатора, докладчика, друга, сына (дочери), пешехода и т.д. Необходимо учитывать, что представления об идеале у взрослых и детей могут отличаться друг от друга.

Способность ребенка определить отдельные причины состояния развития экологической культуры, дать оценку состоявшегося эколого-педагогического взаимодействия, состоянию своего развития позволяет говорить о втором – нормативном уровне экологической рефлексии.

3. Учащийся может определить способы устранения отличий от «идеала» и сформулировать задачи саморазвития (освоение знаний и видов деятельности, лежащих в зоне ближайшего развития).

Третий уровень экологической рефлексии – аналитический – позволяет не только зафиксировать состояние своего развития и соотнести его с эталоном, но и определить проблемы личностного развития, дать оценку отдельных компонентов эколого-образовательного события.

Экологическая рефлексия личности направлена на формирование и развитие всех составляющих экологической культуры личности младшего школьника, но формы рефлексивного отражения детьми событий, своих действий и поступков, взаимодействия с другими людьми могут быть разными. Среди них целесообразно отметить следующие: графическая, вербальная (устная, или письменная), пластическая (двигательная) и др. [2, 5].

Среди графических методов экологической рефлексии назовем следующие: методики рефлексии настроения и эмоционального состояния, фиксирующие уровень эмоционального состояния детей и его изменения

(выбор веселых и грустных лиц (Смайлики), «Букет настроения», «Дерево настроения», Методика «Экологический светофор». Методика «Острова» и др.).

Основной формой рефлексивной деятельности учащихся является вербальная, выражающаяся в рефлексивном высказывании, в котором отражаются все аспекты процедуры рефлексии в педагогическом процессе, в процессе экологического образования. Однако, формирование полноценного рефлексивного высказывания – длительный процесс.

Приведем примеры вербальных методик экологической рефлексии: методика «Что ты чувствуешь сейчас?», направленная на формирование рефлексивных умений выразить вербально свое настроение, и эмоциональное состояние; методика «Письмо зелёному другу», направленная на определение готовности учащихся начальных классов помогать природе и заботиться о ней, а также развитие у них чувства сострадания, сопереживания представителям животного и растительного мира; методика «Секретный разговор», характеризующая развитие эмоционально-чувственной сферы личности младшего школьника в процессе общения его с природой, а также выявление имеющегося у детей опыта такого общения; методика «Лес благодарит и сердится», направленная на выявление отношения школьников к природе и развитие представления детей о правилах, нормах взаимодействия с нею; методика «Выбор афоризма или пословицы», которые соответствуют данной теме, обосновывая свой выбор; стихотворная методика «Синквейн») и др.

Пластическая (двигательная) рефлексия направлена на формирование умения детей к отношению к мероприятию (или отдельным его составляющим – игре) методом выбора и выполнения определенных физических упражнений.

Современный учитель, которому доступны различные технические средства, например, фоторефлексия, может использовать в своей работе. Во время мероприятия в классе, в рекреации, на улице, в парке делаются

фотографии. В конце мероприятия фотографии просматриваются (в тишине, может сопровождаться вопросами, беседой, смехом). И ходе просмотра у детей включаются процессы непроизвольной самооценки. Значит, развиваются навыки рефлексивной деятельности.

Рефлексия – важнейшая составляющая экологической культуры младшего школьника, а также личностный и метапредметный результат акцентированной образовательной деятельности. Разнообразие форм и методов соответствующих сложившейся эколого-педагогической ситуации, половозрастным и индивидуальным особенностям учащихся, способствует большей эффективности рефлексивной деятельности.

Список использованных источников

1. Бабенкова, С.А. Формирование экологической культуры младших школьников во внеучебной деятельности; дисс. канд. пед. наук [Текст] / С.А. Бабенкова – Саратов, – 2001. – 190 с.

2. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса [Текст] / С.С. Кашлев – Мн., – 2000. – 95 с.

3. Кашлев, С.С. Педагогическая диагностика в процессе экологического образования: сущность и методика проведения [Текст] / С.С. Кашлев // Вестник МГТУ: СЭТ. – 2012. – № 2. – С. 126-134.

4. Мастер-класс «Педагогическая рефлексия» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [liUp://nsportal.ru/user/339383/page/master-Wass-pedagogicheskaya-ri:fkksiya](http://nsportal.ru/user/339383/page/master-Wass-pedagogicheskaya-ri:fkksiya)

5. Методы проведения рефлексии в начальных классах [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://festival.lscptcmber.ru/articles>.

Применение фототерапии как инновационного метода в психокоррекционной работе специального психолога

В реабилитационной работе психолога с детьми с ОВЗ используется множество психологических методов, приёмов и технологий. Одним из нетрадиционных методов, инновационным является фототерапия. Фотографирование как деятельность человека появилась сравнительно недавно. Психотерапевтический эффект фотографии стал использоваться с 1970-х годов прошлого века, в работах таких исследователей как Л. Берман, Д. Вейзер, Дж. Фриера, И. Корбит, Й.Э. Кук отражён зарубежный опыт применения фототерапии в психологической работе со взрослыми и детьми. Отечественный опыт психокоррекции и психотерапии с помощью фотографии изложен в работах М.Е. Бурно [1], А.И. Копытина [3], М.В. Киселёвой [2] и др.

Коррекция психологических проблем с помощью фотографии может быть в форме пассивной, то есть рассматривание фотографий, и в активной – самостоятельное фотографирование и составление презентаций из готовых фотокадров. По мнению А.И. Копытина, варианты включения фотографии в программы коррекционной, психопрофилактической, реабилитационной и развивающей направленности могут быть следующими [3]:

1. Фотография может использоваться однократно или эпизодически, в особенности на определенных этапах работы, когда у участников группы возрастает желание ее применить.
2. При наличии устойчивого интереса к использованию фотографии можно применять ее регулярно на протяжении всего процесса работы.
3. Возможна также организация специальных фототерапевтических групп, работающих в формате психотерапии или тренинга и применяющих фотографию в качестве основного рабочего инструмента.

Различные варианты лечебно-коррекционного, здоровьесберегающего и развивающего применения фотографии можно классифицировать с учетом состава участников: занятия могут быть индивидуальными или групповыми, а также проводиться с семьями. Кроме того, при занятиях в группе техники и упражнения могут быть рассчитаны на индивидуальную, парную, микрогрупповую или общегрупповую работу.

Одни варианты применения фотографии могут быть связаны с использованием готовых снимков, другие – с их созданием в ходе занятий или между занятиями. И в том и в другом случае работа может протекать относительно спонтанно и предполагать неограниченную свободу действий, либо требовать более четкой постановки задач и использования конкретных техник, игр и упражнений. Так, при обсуждении готовых снимков участники группы могут фокусировать внимание лишь на определенных аспектах опыта, например, на том, в какой мере их детские фотографии отражают влияние семьи и культуры, а фотографии текущего периода их жизни – их гендерные предпочтения и роли.

Аналогично, при создании фотографий в ходе занятий участники группы могут самостоятельно выбирать для себя тему и любые объекты для съемки, либо ведущий группы предлагает им ту или иную тему, например, «Прекрасное и безобразное», «Любимые уголки города», «Мир взрослых и мир детей» и др. Эти темы могут быть связаны с запросом клиента или группы и актуальной для них психологической проблематикой.

Варианты использования фотографии зависят от того, какими еще формами творческой деятельности она дополняется. Так, изготовление снимков может сочетаться с созданием фотоколлажа или ассамбляжа, плаката или иллюстрированной фотографии «книжки» и в этом случае будет предполагать изобразительную деятельность. Также фотография может сочетаться с сочинением историй или минисценариев, что будет связано с литературным творчеством.

Работа с готовыми фотографиями включает в себя приёмы с использованием личных фотографий ребёнка, и фотографий, содержащих изображения объектов и предметов окружающего мира.

Фотографии используются для знакомства с внутренним миром. Ребёнок из хаотично расположенных фотографий может выбрать одну, или несколько, которые ему здесь и сейчас нравятся, и попробовать описать своё внутреннее состояние, когда был сделан снимок. Воспоминание о ситуации, в которой было очень комфортно, уравнивает эмоциональное состояние, а на будущее может стать ресурсом психики, при помощи которого ребёнок будет управлять своими эмоциями.

Родители ребёнка с ОВЗ с помощью описания своего состояния на фотографии могут сделать более понятным свой внутренний мир для психолога, что будет влиять на дальнейшее течение процесса общения и коррекции. Задание: «Найдите фотографию, на которую вам очень хотелось бы попасть и провести там некоторое время» подразумевает поиск психологических ресурсов личности. А такое задание как: «Найдите фотографию, которую вы не принимаете, которая вам не нравится» может указывать на внутренний конфликт личности.

Ряд фотографий на определенную тематику, с помощью компьютерной программы Презентация Microsoft PowerPoint, можно объединить, и получается целый ассоциативный ряд, воспринимая который человек по-другому начинает ощущать свой внутренний мир, обретая душевный комфорт, расширяя сознание. Занятие с применением фототерапии (слайд-терапии) показательно с точки зрения эффективности положительного влияния на установление адекватных детско-родительских отношений, моделирования новой системы восприятия реальности.

В учебном пособии по арт-терапии Киселёвой приводится пример такого занятия [2]. Шестилетние дети и их родители, вначале занятия находятся вместе, им предлагают посмотреть слайд-шоу, которое содержит видеоряд с

изображением растений, животных, насекомых, сопровождающийся музыкальной композицией. Время, отведённое на просмотр – 10-15 минут. Затем, родители и дети разделяются, расходятся по разным помещениям. Дети рисуют образы, которые им понравились больше всего из слайд-шоу. А родители этих детей, рисовали объекты, которые, по их мнению, понравились их чадам. После того, как рисунки были готовы, всех участников снова объединили и сравнили изображения. Большинство родителей не смогли угадать объекты, которые понравились их детям. Далее занятие продолжалось, детям было предложено задание сочинить сказку про понравившийся объект, по своему рисунку. И объяснить родителям, почему они выбрали именно это изображение. Неудачное отгадывание родителей можно объяснить разными причинами, в том числе и не знанием внутреннего мира своих детей, родители в процессе занятия понимают, что нужно немалое время уделять своим детям, общаться с ними, а не просто обеспечивать им комфорт, кормить и одевать. Эффективными техниками психокоррекции средствами фототерапии можно назвать такие как «Семейный портрет», «Семейный альбом» и т.д.

Эффективность применения фототерапии зависит от многих факторов. Поскольку это необычный метод коррекционной работы, он обычно вызывает интерес участников. Занятия с применением фотографии могут настолько впечатлить ребёнка, что он выберет эту деятельность затем для себя как некое увлечение или «хобби», а в будущем эта сфера деятельности может стать его профессией.

Список использованных источников

1. Бурно, М.Е. Терапия творческим фотографированием [Текст] / М. Е. Бурно // Практическое руководство по терапии творческим самовыражением. – М.: Академический проект, 2003. - 880 с.
2. Киселёва, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми [Текст] / М.В. Киселева. – СПб: Речь, 2006. – 160 с.

3. Копытин, А.И. Фототерапия [Текст] / А. И. Копытин // Школьный психолог. – 2008. - № 4. – С. 40 – 43.

Библиотека ШГПУ

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абрамова Светлана Владимировна, учитель-логопед, МКДОУ «Детский сад пристражора и оздоровления № 7 «Крепыш», г. Шадринск, Россия.

Алексеев Илья Александрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Андреева Юлия Борисовна, педагог-психолог, МКОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2», г. Шадринск, Россия.

Белькова Алёна Александровна, воспитатель, МКДОУ «Детский сад № 4», г. Шадринск, Россия.

Бякова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, ведущий специалист по развитию персонала, АО «Шадринский автоагрегатный завод», г. Шадринск, Россия.

Вебер Алина Александровна, учитель-логопед лаборатории «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития ребенка», кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Головина Наталья Сергеевна, педагог, пос. Исетское, Россия.

Гунтик Наталья Николаевна, магистрант факультета коррекционной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», МАДОУ «Детский сад «Колокольчик», ХМАО-ЮГРА, Тюменская область, г. Когалым, Россия.

Едиханова Юлия Мансуровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, заведующая кафедрой психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск,

Россия.

Замиралова Елена Анатольевна, учитель высшей квалификационной категории, Почетный работник общего образования РФ, руководитель методического объединения, ГКОУ «Шадринская специальная (коррекционная) школа-интернат № 11», г. Шадринск, Россия.

Истомина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Калинина Ольга Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Капустина Наталья Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Регионального ресурсного центра образовательных технологий по работе с детьми, имеющими особенности развития СурГПУ, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия.

Колмогорцева Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора по УВР МКОУ «Средняя общеобразовательная школа №2», г. Шадринск, Россия.

Коновалова Ольга Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия

Корневских Татьяна Трофимовна, заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе, МКДОУ «Детский сад № 4», г. Шадринск, Россия.

Корякина Екатерина Владимировна, учитель начальных классов,

МКОУ «Троицкая средняя общеобразовательная школа № 5», Свердловская обл., Талицкий район, пос. Троицкий, Россия.

Кравчук Алина Борисовна, магистрант факультета коррекционной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Кропачева Марина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Купашева Татьяна Станиславовна, студентка факультета коррекционной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Лихачева Наталья Львовна, кандидат психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Лубина Вероника Витальевна, воспитатель первой квалификационной категории, МКДОУ «Детский сад № 4», г. Шадринск, Россия.

Масленникова Диана Константиновна, студентка факультета коррекционной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Меркулова Юлия Андреевна, учитель начальных классов, МБОУ «Лицей №1», г. Шадринск, Россия.

Милованова Любовь Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального обучения, заведующая кафедрой теории и методики начального обучения, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Назаревич Оксана Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО

«Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Неустроева Елена Сергеевна, студентка факультета коррекционной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Пяшкур Юлия Сергеевна, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Разливинских Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального обучения, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Самылова Ольга Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета коррекционной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Сивцова Татьяна Александровна, студентка факультета коррекционной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Скаредина Людмила Владимировна, педагог дополнительного образования, ГБУ «Катайский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями», г. Катайск, Россия.

Скоробогатова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Соловьёва Татьяна Ивановна, педагог дополнительного образования, ГБУ «Катайский реабилитационный центр для детей и подростков с

ограниченными возможностями», г. Катайск, Россия.

Теребенина Наталья Владимировна, учитель-логопед, МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 24 «Березка», г. Шадринск, Россия.

Тюстина Елена Сергеевна, воспитатель МАДОУ «Детский сад № 27», г. Ирбит, Россия.

Тютюева Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Чебыкина Ольга Альбертовна, кандидат психологических наук, педагог-психолог МБОУ «Лицей №1», высшей квалификационной категории, член Российского психологического общества, член Федерации психологов образования России, г. Шадринск, Россия.

Шкипор Дмитрий Владимирович, студент факультета коррекционной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Юдина Валерия Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научное издание

**КЛАССИЧЕСКИЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К
КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С УСЛОВНО
НОРМАТИВНЫМ РАЗВИТИЕМ И С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Составитель: **Тютюева Ирина Анатольевна**

Объем: 1,67 Мб. Формат: Portable Document Format (PDF).

Подписано к использованию: 10.12.2019.

Заказ № 3

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3.

<http://shgpi.edu.ru/>

email: vuz@shgpi.edu.ru